

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

ROSSANO SILVA

EDUCAÇÃO, ARTE E POLÍTICA:
A TRAJETÓRIA INTELECTUAL DE ERASMO PILOTTO

Curitiba
2014

ROSSANO SILVA

EDUCAÇÃO, ARTE E POLÍTICA:
A TRAJETÓRIA INTELECTUAL DE ERASMO PILOTTO

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Linha de História e Historiografia da Educação, do Setor de Educação da UFPR, como requisito parcial para obtenção do título de Doutor em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Carlos Eduardo Vieira

Curitiba

2014

Catálogo na Publicação
Cristiane Rodrigues da Silva – CRB 9/1746
Biblioteca de Ciências Humanas e Educação – UFPR

Silva, Rossano
Educação, arte e política: a trajetória intelectual de
Erasmus Pilotto / Rossano Silva. – Curitiba, 2014.
341 f.

Orientador: Prof. Dr. Carlos Eduardo Vieira.
Tese (Doutorado em Educação) – Setor de
Educação. Universidade Federal do Paraná.

1. História da Educação. 2. História do Ensino de
Arte 3. Erasmo Pilotto. I. Título.

CDD 372.5



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
SETOR DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO



PARECER

Defesa de Tese de Rossano Silva para obtenção do Título de DOUTOR EM EDUCAÇÃO. Os abaixo assinados, Prof. Dr. Carlos Eduardo Vieira, Prof.^a Dr.^a Ana Waleska Pollo Campos Mendonça, Prof.^a Dr.^a Carla Simone Chamon, Prof. Dr. Ricardo Carneiro Antonio, Prof.^a Dr.^a Maria Tarcisa Silva Bega, arguíram, nesta data, o candidato acima citado, o qual apresentou a seguinte Tese: "EDUCAÇÃO, ARTE E POLÍTICA: A TRAJETÓRIA INTELECTUAL DE ERASMO PILOTTO".

Procedida a arguição, segundo o Protocolo aprovado pelo Colegiado, a Banca é de Parecer que o candidato está Apto ao Título de DOUTOR EM EDUCAÇÃO, tendo merecido as apreciações abaixo:

BANCA	ASSINATURA	APRECIAÇÃO
Prof. Dr. Carlos Eduardo Vieira		Aprovado
Prof. ^a Dr. ^a Ana Waleska Pollo Campos Mendonça		Aprovado
Prof. ^a Dr. ^a Carla Simone Chamon		Aprovado
Prof. Dr. Ricardo Carneiro Antonio		Aprovado
Prof. ^a Dr. ^a Maria Tarcisa Silva Bega		Aprovado

Curitiba, 27 de novembro de 2014.

Profª Drª Monica Ribeiro da Silva
Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação

Profª. Dra. Monica Ribeiro da Silva
Coordenadora do Programa de
Pós-Graduação em Educação
Matrícula: 125750

Agradecimentos

Ao meu orientador Carlos Eduardo Vieira, pela amizade, confiança e por me mostrar o sentido de ser pesquisador.

Aos professores membros da banca de qualificação e defesa, Ana Waleska Pollo Campos Mendonça, Carla Simone Chamon, Maria Tarcisa Silva Bega e Ricardo Carneiro Antonio, pelas importantes observações e contribuições, para esse trabalho e para minha trajetória como pesquisador.

Aos professores do PPGE/UFPR: Dulce Regina Baggio Osinski, Liane M. Bertucci, Marcus Levy A. Bencosta e Nadia Gaiofatto Gonçalves, que nas disciplinas do programa ou nas discussões foram fundamentais para o amadurecimento deste trabalho. Um agradecimento especial à professora Dulce Regina Baggio Osinski, pelo apoio iniciado no mestrado e por sempre acreditar em meu trabalho.

Aos amigos do PPGE: Andréa Bezerra Cordeiro, Éderson Prestes Santos Lima, Jonathan de Oliveira Molar, Joseane de Fátima Machado da Silva, Juarez José Tuchinski dos Anjos, Márcia Marlene Stentzler, Rodrigo Augusto de Souza e a todos aqueles que estiveram presentes nas disciplinas, encontros e seminários, pela amizade, apoio e trocas nas disciplinas e seminários sua presença tornou essa caminhada muito mais fácil.

Aos amigos do GPHIE, com os quais aprendi o significado da pesquisa historiográfica. Em especial agradeço a Alexandra Padilha Bueno, Bernadete de Lourdes Streisky Strang, Giovana Terezinha Simão, Iriana Nunes Vezzani, Roberlayne de Oliveira Borges Roballo e Silvette Aparecida Crippa de Araújo pela amizade para além da academia.

Aos companheiros do DEGRAF, por terem concedido a licença para concluir meu trabalho e sempre estarem dispostos a compartilhar suas experiências no fazer pesquisa. Em especial a Adriana Vaz, amiga de longa data que auxiliou na leitura e sempre me apoiou com suas palavras e gestos.

Aos meus amigos e família que sempre estiveram presentes com palavras de apoio e conforto, entendendo as ausências e aquele “mau humor” característico.

Às seguintes instituições e equipes, pela disponibilização de seus arquivos e pelo atendimento gentil: Seção Paranaense da Biblioteca Pública do Paraná - BPP, Biblioteca de Ciências Humanas e Educação da UFPR, Casa João Turin - CJT, Casa da Memória de Ponta Grossa, Instituto de Educação do Paraná Professor Erasmo Pilotto - IEPPEP, Instituto Neopitagórico - INP, Setor de Pesquisa do Museu de Arte Contemporânea do Paraná – MAC-Pr, Museu Campos Gerais e Museu da Imagem e do Som – MIS.

Ao professor Evandir Codato pelo envio de sua tese, que contribuiu para o desenvolvimento dessa pesquisa.

Aos funcionários da secretaria do PPGE pelo auxílio

À Deus pela força, perseverança e resiliência.

E a todos aqueles que, direta ou indiretamente, contribuíram para a realização desta dissertação.

RESUMO

A presente pesquisa pretende, por meio da investigação da trajetória intelectual de Erasmo Pilotto (1910–1992), analisar as concepções e o papel dado à arte como fundamento da formação cultural da criança e do professor, avaliando como, no decorrer de sua trajetória, suas concepções de arte variaram entre a arte tradicional e a moderna, classificadas por Pilotto como “arte longa” e “arte breve”. A pesquisa se voltará à investigação dos espaços de sociabilidade e de atuação profissional desse autor, destacando entre esses espaços os campos artístico, educacional e político e suas inter-relações. Na história da educação paranaense, Pilotto foi um dos principais articuladores do Movimento pela Escola Nova – MEN, mas com uma compreensão diferente das principais concepções pedagógicas presentes no MEN, nas quais a arte era apresentada como uma atividade, entre outras, úteis para o desenvolvimento dos aspectos biológicos e psicológicos do desenvolvimento da criança. A proposta de Pilotto traz a centralidade da questão artística ligada a uma concepção filosófica espiritualista, contrastante portanto com a então crescente cientificização do campo educacional. O pensamento educativo de Pilotto, com ênfase na experiência estética como princípio formativo, se dá pela interlocução com autores diversos, como Tolstói, Dewey, Gentile e Montessori, apropriados pelo intelectual e sintetizados em suas obras publicadas entre as décadas de 1940 e 1980. O referencial teórico que auxilia na construção dessa trajetória mantém relação com os conceitos de trajetória, campo, capital e *habitus*, de Pierre Bourdieu, e de figuração ou configuração, de Norbert Elias, além da contribuição teórica de Carlos Eduardo Vieira sobre a história intelectual. Para a realização da pesquisa, foram utilizadas fontes provenientes de diversos arquivos e centros de pesquisa de Curitiba e Ponta Grossa. As fontes pesquisadas são de tipologias variadas, como documentos administrativos do estado, periódicos, manuscritos e documentos não publicados, além de obras, fotografias, imagens e depoimentos.

Palavras-chave: Erasmo Pilotto, Intelectuais, História da Educação, História do Ensino de Arte.

ABSTRACT

This research intends, through the investigation of the intellectual trajectory of Erasmo Pilotto (1910-1992), to analyze conceptions and the role given to art as the basis of the cultural background of a child and teacher, assessing how, throughout the careers of each one, their conceptions of art varies, between traditional and modern art, classified by Pilotto as "long art" and "short art." This study will revolve around the investigation of the areas of sociability as well as the professional work of the researcher, highlighting, among these areas, the artistic, educational and political fields and their inter-relationships. Historically speaking, Pilotto was one of the chief organizers in Paraná of the Movement for the New School - MEN, but had a different understanding of basic organization conceptions from the MEN pedagogical proposals, in which art was placed as an activity detrimental to the biological and psychological development of children. Pilotto's proposal brought centrality to an artistic issue that linked to a spiritual concept, thus contrasting with an ever growing scientification of the field of education. Pilotto's thoughts on education, emphasizing the aesthetic experience as the main source of training, occurs in dialogues between many authors, including Tolstoi, Dewey, Gentile and Montessori, known for their intellectual contributions, and summarized in works published between the 1940 and 1980. The theoretical framework that assists in the creation of this path relates to the Pierre Bourdieu concepts of trajectory, field, capital and *habitus*, and to the figuring or **configuring** of Norbert Elias, in addition to the theoretical contributions of Carlos Eduardo Vieira on intellectual history. Sources from various archives and research centers of Curitiba and Ponta Grossa were used for this research. Various types of research sources were used, such as official documents, periodicals, manuscripts and unpublished documents, as well as photographs, images and testimonials.

Key Words: Erasmo Pilotto, Intellectuals, History of Education, History of Art Education.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Fotografias, Gazeta do Povo, 3 fev. 1949, p. 5-6.	137
Figura 2: Perspectiva, Revista de Pedagogia, mar. 1960, p. 6.....	159
Figura 3: Mostra de Artes Plásticas Infantil, Gazeta do Povo, 10 nov. 1950, p. 1.....	179
Figura 4: Exposição de Pinturas do Colégio Estadual do Paraná, O DIA, 17 nov. 1950.	181
Figura 5: quatro Fotografias de João Turin em Palmeira, Projeto do Professor Erasmo Pilotto com professores normalistas, Arquivo Casa João Turin, 1949.	197
Figura 6: Pinturas Infantis, Guache S/ Papel. Acervo Do Inep	209
Figura 7: Duas Pinturas de Amedeo Modigliani	209
Figura 8: aplicação do jogo de superfícies para atividades de desenho, pilotto, 1964, P. 76.	239

LISTA DE SIGLAS

ABE	Associação Brasileira de Educação
AEP	Associação de Estudos Pedagógicos
CAPE	Curso de Artes Plásticas na Educação
CCF	Centro de Cultura Filosófica
CCP	Centro de Cultura Pedagógica
CEPE	Centro de Estudos e Pesquisas Educacionais
CIAE	Curso Intensivo de Arte na Educação
CJAP	Centro Juvenil de Artes Plásticas
CJP	Casa João Turin
EMBAP	Escola de Música e Belas Artes do Paraná
ESG	Escola Superior de Guerra
GERPA	Grupo Editorial Renascimento do Paraná
INEP	Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos
INP	Instituto Neopitagórico
MAC-PR	Museu de Arte Contemporânea do Paraná
MEN	Movimento pela Escola Nova
MIS-PR	Museu da Imagem e do Som do Paraná
SCABI	Sociedade de Cultura Artística Brasília Itiberê
SEEC	Secretaria de Estado da Educação e da Cultura
UFPR	Universidade Federal do Paraná
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
1 ESCOLA NOVA E MODERNISMO: ADEÇÃO E RESSIGNIFICAÇÃO	34
1.1 TRAJETÓRIA INICIAL: <i>HABITUS</i> FAMILIAR E FORMAÇÃO INICIAL	37
1.1.1 ESCOLARIZAÇÃO INICIAL: ESCOLA MODELO E O GINÁSIO PARANANENSE	49
1.1.2 ESCOLA NORMAL SECUNDÁRIA DO PARANÁ: ENTRE A FORMAÇÃO INSTITUCIONAL E O AUTODIDATISMO	59
1.2 ADEÇÃO AO MOVIMENTO PELA ESCOLA NOVA E O INÍCIO DA ATIVIDADE DOCENTE	69
1.3 ESCRITA DA OBRA PRÁTICA DA ESCOLA SERENA	77
1.4 TOLSTOI E A CONSTRUÇÃO DA CONCEPÇÃO DE ARTE LONGA	94
1.5 EMILIANO PERNETA: A ARTE ARISTOCRÁTICA OU O CAMINHO DA MODERNIDADE POSSÍVEL	106
2 UM EDUCADOR NO CAMPO POLÍTICO: A SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO E DA CULTURA	115
2.1 SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO E DA CULTURA E A INSERÇÃO DE PILOTTO NO CAMPO POLÍTICO	117
2.2 OS PROGRAMAS EXPERIMENTAIS	144
2.2.1 DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO ARTÍSTICA DA SEEC E A AÇÃO DE EMMA KÖCH	170
2.3 CURSOS NORMAIS REGIONAIS	182
3 ESTRATÉGIAS DE PERMANÊNCIA NO CAMPO EDUCACIONAL: A CRIAÇÃO DA ASSOCIAÇÃO DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS	203
3.1 ESCOLA MODERNA DARIO VELLOZO: UMA APROXIMAÇÃO DA ARTE BREVE	205
3.2 ASSOCIAÇÃO DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS	213
3.2.1 REVISTA DE PEDAGOGIA	221
3.2.2 DIREITO À EDUCAÇÃO: A SIMPLIFICAÇÃO DOS OBJETIVOS DA ESCOLA ISOLADA E A ESCOLA INTEGRAL	228
4 CONSIDERAÇÕES SOBRE O CAMPO EDUCACIONAL E ARTÍSTICO E A SISTEMATIZAÇÃO DE UM PENSAMENTO	250
4.1 CONSIDERAÇÕES SOBRE O CAMPO ARTÍSTICO PARANAENSE NAS OBRAS TH. DE BONA E O MURAL REDONDO	251
4.1.1 A ESPECIALIZAÇÃO DO ENSINO DE ARTE: MUDANÇAS NO CAMPO EDUCACIONAL E ARTÍSTICO PARANAENSE	275
4.2 COLETÂNEA <i>OBRAS</i> : UM DIÁLOGO ENTRE EDUCAÇÃO E FILOSOFIA	284
4.3 CONSAGRAÇÃO NO CAMPO EDUCACIONAL: O MESTRE DE MENINOS NO TEMPLO DA INTELIGÊNCIA	304

5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	314
	REFERÊNCIAS	320
	FONTES	333
	PERIÓDICOS	336
6	ANEXOS	338
6.1	ANEXO 1: TRAJETÓRIA EDUCACIONAL E TRAJETÓRIA PROFISSIONAL	338
6.2	ANEXO 2: CRONOLOGIA DE OBRAS PUBLICADAS DE ERASMO PILOTTO	339

INTRODUÇÃO

“Eduquem-se em arte” (PILOTTO, 1983, p. 39), pois a “mais potente força educadora do mundo já foi a arte e deve retornar a ser” (PILOTTO, 1987, p. 10). Foi com essa citação de Erasmo Pilotto que concluímos a dissertação, defendida em 2009, com o título *A arte como princípio educativo: um estudo sobre o pensamento educacional de Erasmo Pilotto*. Nesse trabalho, foi possível evidenciar a centralidade da arte na proposta educacional de Pilotto, além de analisar as articulações realizadas pelo intelectual entre os campos artístico e educacional. Foi também possível perceber como o intelectual, valendo-se do capital simbólico acumulado em suas ações, buscou intervir tanto nas artes quanto na educação paranaense, dialogando com os princípios do Movimento pela Escola Nova – MEN e do modernismo nas artes plásticas e na literatura. O recorte temporal adotado na dissertação privilegiou as décadas de 1930 e 1940, anos que correspondem ao início e ao amadurecimento da trajetória profissional de Pilotto.

No presente trabalho, pretendemos avançar nas análises da trajetória de Pilotto, ampliando o recorte temporal para as décadas de 1940 a 1990. Com isso, será possível investigar pontos da trajetória desse intelectual que não puderam ser contemplados na nossa dissertação de mestrado. Entre eles, destacam-se:

a) a articulação com o campo político, que, entre outras coisas, levou o intelectual a assumir cargos ligados à esfera governamental;

b) as estratégias de sistematização de sua obra após a década de 1950;

c) a sistematização do papel da arte na educação, explorando a teoria educativa de Pilotto e suas consonâncias e dissonâncias com as principais teorias em jogo no campo educacional e artístico local e nacional; cumprirá explorar, em âmbito local, as práticas realizadas pelos artistas e educadores Guido Viaro e Emma Köch e, em âmbito nacional, as teorias ligadas à arte moderna preconizadas por Mário de Andrade e Cecília Meireles, sendo escopo também a exploração das teorias de autores estrangeiros que circularam no Brasil entre as décadas de 1920 e 1950, representadas por autores como John Dewey, Montessori, Gentile e Herbert Read;

d) a avaliação das contribuições de Pilotto para a construção do campo educacional e artístico local.

Convém, contudo, sublinhar que o recorte adotado não pode ser rígido, pois, a fim de abordar elementos da formação inicial de Pilotto que não poderiam ser negligenciados em um estudo de trajetória, será necessário realizar avanços e retrocessos no marco temporal para o qual se volta este trabalho.

Na história da educação paranaense, Pilotto foi um dos principais articuladores do Movimento pela Escola Nova – MEN. Entretanto, é importante salientar que, não obstante sua sintonia com o movimento, Pilotto demarcava-se das concepções pedagógicas hegemônicas no MEN quanto ao papel da arte na educação. Em contraste com essas concepções, que viam a arte como uma atividade, a proposta de Pilotto traz a centralidade da arte no processo de formação, como apresentado na hipótese formulada por Carlos Eduardo Vieira (2001). Segundo Vieira, no pensamento de Pilotto a ideia da educação para a vida estava ligada a uma concepção espiritualista, contrastante com a crescente cientificização do campo educacional, não se resumindo ao:

[...] utilitarismo propiciado pela instrumentalização técnica e científica, pois a vida, categoria chave na sua filosofia, expressa uma realidade profunda que nem a ciência nem a teologia são capazes de apreender plenamente. Talvez [Pilotto] atribuísse essa capacidade à arte, uma vez que esta aguça a sensibilidade, como a forma para despertar essa perspectiva de totalidade e de organicidade na compreensão do mundo. (VIEIRA, 2002, p. 299)

Vieira chama a atenção ainda para o papel de destaque que a arte ocupa na pedagogia pilottiana, consoante a qual a criação, a liberdade, a sensibilidade, a individualidade e a espiritualidade constituiriam elementos-chave no processo educativo. De acordo com Pilotto, a arte seria o meio privilegiado para alcançar essas dimensões existenciais, pois permite ao educador levar o educando a participar da “grandeza do mundo” (PILOTTO, 1973, p. 182). Essa hipótese foi fundamental para o desenvolvimento de nossa dissertação e é assumida como premissa na presente pesquisa, com base nas conclusões a que chegamos na dissertação defendida em 2009. Como estimamos ter demonstrado na referida dissertação, as articulações do intelectual nos campos artístico e educacional

evidenciam sua concepção da arte como princípio formativo, o que corrobora substantivamente a hipótese mencionada.

Partindo dessa hipótese, constatamos que, embora a convicção quanto à importância da arte na educação tenha se mantido constante nos diversos espaços ocupados pelo educador, Pilotto reformula, ao longo de sua trajetória, suas concepções a respeito da natureza da relação entre arte e educação. Essas reformulações são particularmente evidentes com respeito à tensão entre modernidade e tradição e à formulação dos conceitos de “arte longa” e “arte breve”. Na tipologia proposta pelo intelectual, tem-se uma relação de grandeza entre as produções artísticas. De acordo com aquela tipologia, a arte longa seria representada pela natureza clássica e acadêmica, na qual a disciplina e a genialidade estariam lado a lado, ao passo que a arte breve seria representada pela arte primitiva e pela moderna e teria na criatividade e na democratização suas principais características. Para Pilotto, o homem foi mais longe pelo caminho da arte longa, mas foi a arte breve que tornou a arte mais acessível. Tomando por base a distinção entre os conceitos de arte longa e arte breve, temos por hipótese que a concepção de arte longa esteve presente na sua formação e consolidação como teórico da educação, e que a de arte breve surge após seu contato com a realidade das escolas isoladas do interior paranaense, quando de sua atuação como Secretário de Estado da Educação e da Cultura em 1949.

Na dissertação citada (SILVA, 2009), investigamos a atuação de Pilotto, caracterizada como ampla e variada, traço comum aos intelectuais do período, que transitavam em diversos campos simultaneamente. No campo educacional, Pilotto atuou na Escola de Professores entre os anos de 1933 e 1947, promovendo a divulgação de seu pensamento ligado ao Movimento pela Escola Nova e priorizando a cultura e a arte como princípios formadores do professor. Fundou em 1943 uma escola experimental, o Instituto Pestalozzi, para alunos de pré-primário, a fim de colocar em ação seu projeto educativo. Outro ponto investigado na dissertação foi a atuação do intelectual no campo artístico e literário. Sua atuação no campo artístico iniciou-se em 1927, com a fundação do Centro de Cultura Filosófica, grupo interessado em debater a modernização das artes e da literatura em Curitiba. Participou ainda da fundação e criação da Sociedade de Cultura Artística Brasília Itiberê – SCABI, atuando com o grupo de intelectuais e artistas ligados à instituição em seus projetos, como o da realização

de concertos populares de música, da criação do Salão Paranaense de Belas Artes e da fundação da Escola de Música e Belas Artes do Paraná – Embap. Sua inserção no campo literário e jornalístico ocorre com a publicação de ensaios sobre artistas e escritores paranaenses, com a participação na imprensa nos jornais *Diário da Tarde* e *O Dia*, nos quais publicou crônicas e críticas de arte, e também na revista *Joaquim*, na qual, além de publicar ensaios e entrevistas com artistas, atuou como diretor.

Como já afirmado, na presente pesquisa ampliaremos a análise da trajetória de Pilotto, incluindo suas relações com o campo político. Essas relações possibilitaram, por exemplo, que o intelectual assumisse, entre os anos de 1949 e 1951, o cargo de Secretário de Estado da Educação e da Cultura, criando em sua gestão os Cursos Normais Regionais no interior do estado e os Programas Experimentais, que dedicavam grande parte do currículo ao ensino de arte. Para Vieira e Marach, Pilotto pôde, graças ao cargo, confrontar suas metodologias e concepções educacionais formuladas na Escola de Professores e no Instituto Pestalozzi com a realidade das escolas do interior do estado. De acordo com aqueles autores, essa experiência fez com que o intelectual realizasse uma “clara distinção entre pedagogia e política educacional: enquanto a primeira discute os ideais de formação, a segunda se preocupa em estabelecer a possibilidade e a oportunidade de aplicação desses ideais” (2007c, p. 281).

Alguns autores vêm se dedicando a compreender a obra de Pilotto ou o entorno de suas ações. Além da contribuição de Carlos Eduardo Vieira (2001, 2002, 2007 e 2011), a pesquisadora Maria Elisabeth Blanck Miguel, em seu livro *A formação do professor e a organização social do trabalho* (1997), analisa as ideias de Pilotto e sua ação na organização do sistema estadual de ensino e no processo de formação de professores no Paraná. De acordo com a autora, para Pilotto a educação teria como fim “a transmissão da cultura geral numa escola palpitante de vida” (1997, p. 137–138). A tese de Miguel é corroborada em nossa investigação sobre a centralidade da cultura na formação do professor. De fato, como se pretenderá demonstrar aqui, para Pilotto a cultura seria um ponto essencial, muitas vezes ignorado nos principais centros e teorias de formação de professores. Ao passo que aqueles centros e teorias privilegiavam a técnica e a metodologia de ensino, Pilotto apostava na formação humanista do professor, aliada à formação técnica (SILVA, 2009).

Ainda sobre as contribuições da história da educação na análise da trajetória de Pilotto, enfatizamos que traçar a história de um intelectual requer falar de intelectuais. Afinal, por mais que se pesquise a trajetória de um único agente, deve-se procurar sua interlocução com seus pares, com vistas a compreender suas redes e espaços de sociabilidade. Assim, além dos autores que tratam da obra de Pilotto, foram consultadas obras que abordam outros personagens ligados à sua trajetória.

Dentre essas obras, convém destacar a dissertação de Giovana Teresinha Simão (2006), que investigou a trajetória de Emma Köch, artista plástica e educadora que participou, juntamente com Pilotto, de projetos ligados às exposições de arte infantil e dos Programas Experimentais para o Ensino Primário e Pré-primário, instituídos em 1949. Merece destaque também a tese de Dulce Regina Baggio Osinski (2006), que traz a análise da trajetória de Guido Viaro, artista plástico e professor de arte, que participou, juntamente com Erasmo Pilotto, de diversos projetos no campo das artes, como a revista Joaquim, o Salão Paranaense de Belas Artes e a Escola de Música e Belas Artes do Paraná, locais nos quais as diferentes concepções de modernidade na arte e na educação entraram em disputa.

Sobre os espaços de sociabilidade e atuação de Pilotto, temos a contribuição de Marilda Iwaya, que, na dissertação *Palácio da instrução: representações sobre o Instituto de Educação do Paraná* Professor Erasmo Pilotto (1940–1960), procura traçar as representações elaboradas sobre a Escola de Professores, privilegiando o uso de fontes orais.

A dissertação de Jordana Stella Botelho (2011), *Jardins de infância paranaenses: do Programa de Experiências de 1950 ao Regimento e Planejamento de Atividades de 1963*, também foi consultada, na medida em que investiga a atuação de Pilotto como Secretário de Estado da Educação e da Cultura, especialmente no tocante à escrita dos Programas Experimentais para Ensino Pré-Primário. São temas que importam para o presente trabalho, tendo em vista que, além de avaliarem as concepções teóricas do intelectual, revelam o papel dado ao ensino das artes em seu programa educativo.

Uma vez que a presente investigação se insere no campo da história intelectual, da história da educação e da história do ensino de arte, torna-se relevante examinar a pesquisa desenvolvida por Ana Mae Barbosa, no livro

Recorte e colagem (1989). Nesse trabalho, ela investiga a apropriação das ideias do educador norte-americano John Dewey no contexto brasileiro, por meio da interlocução com Anísio Teixeira, Nereu de Sampaio e Artus Perrelet, que de diferentes formas se apropriaram das concepções de ensino de arte de Dewey. Para Barbosa, no período compreendido entre 1927 e 1935 ocorreu a modernização do ensino de arte, com o equilíbrio entre “a abordagem nacionalista do ensino de arte centrada em conteúdos [...] e a ideia da universalidade da linguagem infantil” (1989, p. 17). Embora os estudos de Barbosa se limitem aos estados do Rio de Janeiro, Pernambuco, Minas Gerais e Distrito Federal, eles se revelam importantes para a presente pesquisa em virtude de seu pioneirismo. De fato, constituem uma das primeiras obras voltadas para a história do ensino de arte no Brasil.

A história do ensino de arte no Paraná tem despertado o interesse dos pesquisadores desde a segunda metade da década de 1990, com destaque para as pesquisas desenvolvidas junto ao Programa de Pós-graduação em Educação – PPGE da UFPR. Além dos trabalhos já mencionados, de Osinski (1998 e 2006), Simão (2003) e Silva (2009), tem-se as contribuições de Ricardo Carneiro Antonio (2001 e 2009) e de Luciana Wolff Apolloni Santana (2004), voltadas para as características do ensino de artes em âmbito local.

Consoante ao exposto acima, o objetivo principal desta pesquisa é investigar, com base na trajetória intelectual e política de Erasmo Pilotto, o valor atribuído à arte e seu papel na educação, enfatizando as tensões existentes entre as concepções de arte longa e de arte breve e colocando em perspectiva a concepção de educação de Pilotto em relação às concepções hegemônicas vigentes no contexto brasileiro¹. Partindo desses objetivos gerais, esta pesquisa tem como objetivos específicos os discriminados a seguir.

¹ No período de atuação de Pilotto, temos duas correntes de ensino de arte que predominam: uma ligada à concepção acadêmica presente nas escolas por meio do ensino de Desenho, Canto e Trabalhos Manuais, e outra tendência ligada ao modernismo das artes, que enfatizava a expressividade da criança, conhecida comumente como livre expressão.

- 1) Ampliar² a investigação das redes de sociabilidade do intelectual, procurando na relação com outros intelectuais suas concepções sobre arte e educação.
- 2) Analisar o papel que Pilotto confere à cultura e à arte na formação da criança e do professor, contrastando três períodos principais da atuação do intelectual: em um primeiro período, na Escola de Professores e Instituto Pestalozzi; em um segundo, como gestor público; e por último, o período após sua saída da Secretaria de Estado da Educação e da Cultura.
- 3) Estabelecer a relação das teses de Pilotto com as ideias pedagógicas e artísticas, em contextos locais, nacionais e internacionais, a fim de precisar em que medida essas ideias foram ressignificadas na concepção pedagógica de Pilotto.
- 4) Traçar as relações do intelectual com a esfera pública e governamental, compreendendo a relação entre teoria pedagógica e política educacional.

Os fundamentos teóricos que norteiam a pesquisa estão inseridos nas discussões sobre a escrita da história, que, conforme Peter Burke (2011), traz à discussão dois aspectos fundamentais: o retorno da narrativa histórica e a história dos acontecimentos em contraponto à história de caráter estruturalista e de longa duração. Para o autor, dentre as possibilidades ofertadas pela narrativa histórica, a narrativa biográfica experimental, nas últimas décadas, um retorno ao repertório da historiografia.

O estudo de trajetórias individuais é concebido por Burke (2011) como uma possibilidade de aproximação entre acontecimento e estrutura que permite confrontar a questão do individual perante o social, evitando as posições dicotômicas que encaram de um lado a total liberdade do sujeito e de outro sua imobilidade perante as estruturas sociais.

² Utilizamos o termo *ampliar*, pois nossa investigação de 2009 trouxe algumas contribuições nesse campo, como a interlocução de Pilotto com Guido Viaro e Raul Gomes. Assim, faz-se necessário ampliar esse quadro de referência traçando, na concepção de Sirinelli (2007), uma genealogia intelectual.

Por sua vez, Jacques Revel, em *A biografia como problema historiográfico* (2010), entende que o ressurgimento da narrativa biográfica nas últimas décadas vem pela lição aprendida pela *Alltagsgeschichte* (história da vida cotidiana) alemã e da micro-história italiana, que se propuseram a reconsiderar a experiência individual e como esta se articula às grandes tendências coletivas.

No texto *A ilusão biográfica*, Bourdieu refletiu sobre os problemas da narrativa da história de vida, especialmente sobre a tendência da biografia e da autobiografia para criar um texto coerente, transformando a vida em uma série lógica de acontecimentos. O autor chama a atenção para a maneira como o indivíduo bipartido em indivíduo concreto e indivíduo construído escapa dessa noção tradicional de escrita histórica. Como forma de superação dessa perspectiva, propõe a noção de trajetória como uma forma possível de conciliar a análise da vida, enquanto uma trajetória seguida pelo indivíduo concreto e construído. Diferentemente da biografia tradicional, a trajetória coloca-se como “uma série de posições sucessivamente ocupadas por um agente (ou mesmo um grupo) num espaço que é ele próprio um devir, estando sujeito a incessantes transformações” (2006a, p. 189). Como exemplo da tentativa de ordenar o relato de uma trajetória como uma série de acontecimentos sucessivos vinculados unicamente ao agente objeto da narrativa, Bourdieu faz a seguinte comparação:

Tentar compreender uma vida como uma série única e por si suficiente de acontecimentos sucessivos, sem outro vínculo que não a associação a um “sujeito” [...] é quase tão absurdo quanto tentar explicar a razão de um trajeto de metrô sem levar em conta a estrutura da rede, isto é, a matriz das relações objetivas entre as diferentes estações. (2006a, p. 189-190)

Assim, para o autor, os acontecimentos biográficos se definem “como colocações e deslocamentos no espaço social, isto é, mais precisamente nos diferentes estados sucessivos da estrutura da distribuição das diferentes espécies de capital que estão em jogo no campo considerado” (2006a, p. 190). Nesse sentido, compreender uma trajetória é estabelecer os estados sucessivos dos campos nos quais o agente atuou, analisando conjuntamente as relações entre os outros agentes atuantes no campo. Bourdieu conclui sua análise com uma segunda analogia, calcada na relação entre agente e espaço, em que indaga: “[...]”

quem pensaria em evocar uma viagem sem ter uma ideia da paisagem na qual ela se realiza?” (2006a, p. 190).

Pelo exposto, consideremos que a opção da narrativa biográfica, como estudo de trajetória, articula os contextos sociais e a trajetória individual em suas inter-relações, problematizando a dualidade, muitas vezes forçada nas ciências sociais, entre indivíduo e sociedade, entre as ideias individuais e o “pensamento da época”. Particularmente interessada nessa distinção entre individual e coletivo, a história intelectual se ocupa do estudo da trajetória dos agentes, de suas ideias e das relações que eles mantêm com seus pares e com as concepções vigentes em determinado momento histórico/social.

Assim, traçar a trajetória de Pilotto significa trazer suas redes de relacionamentos, suas análises e interpretações das teorias em debate em sua época, observando suas relações com os diversos agentes e seus campos de atuação. Significa também afastar-se tanto da biografia tradicional como da história das ideias ligada à história da filosofia, que considera um intelectual apenas por suas ideias e textos, sem esmiuçar as relações entre individual e social, entre texto e contexto. É nesse ponto que, para Rodrigues da Silva, a história intelectual difere da “tradicional história das ideias”, que “quase sempre, se restringe a uma crônica de ideias e a uma justaposição cronológica de resumos de textos políticos ou filosóficos” (2002, p. 13), pois a história intelectual privilegia a leitura de um texto em relação a seu contexto, considerando “a obra em relação à formação social e cultural de seu autor, ao espaço ou ‘campo’ de produção e à conjuntura histórica desse último” (SILVA, 2002, p. 12).

Além dos conceitos de trajetória, esta investigação se apoiará também na teoria praxiológica de Bourdieu – uma concepção teórica que associa campo, habitus e capital, resultando numa determinada prática associada a uma análise do mundo social que rompe, tanto com a abordagem da fenomenologia, como com a do objetivismo. A prática, ou seja, o que realmente se efetiva num determinado tempo histórico e social, não depende apenas do sujeito no sentido de uma escolha individual, mas leva em conta o campo como um todo. Como elemento constituinte da sociedade, o campo pode ser interpretado como aquilo que é oferecido como possibilidade ao indivíduo, que, por seu turno, conforme a quantidade de “capital” disponível, pode assumir ou não posições de poder e prestígio nas diferentes esferas de atuação.

A contribuição de Bourdieu ampara também a acepção sob a qual empregamos o termo intelectual nesta investigação. Ao discutir o papel atribuído aos intelectuais no passado e no presente, Bourdieu afirma que o intelectual moderno deve ser pensado “através da alternativa obrigatória da autonomia e do engajamento, da cultura pura e da política. Isso porque ele se constituiu historicamente, na e pela superação dessa oposição” (1996, p. 370). O que significa que a posição da tradicional história das ideias, que atribui ao pensamento uma total liberdade em relação às condições materiais e sociais, revela-se falha ao negligenciar os constrangimentos a que são expostos os agentes em função de estarem em um campo específico, no qual eles detêm determinado poder, mas também precisam aceitar normas de comportamento compartilhadas pelo campo. Para o autor, os intelectuais passam a interferir na vida política como autoridades específicas, detentoras de um discurso científico que, não obstante se pretenda de certa forma apolítico, não possui senão uma neutralidade relativa ou aparente. Bourdieu alerta que os campos da arte, da ciência e da literatura têm autonomias relativas, ou seja, não podem ser desvinculados de outras esferas, como a política e a economia, principalmente.

Pode-se considerar que, na esfera intelectual paranaense, Erasmo Pilotto personifica em grande medida os aspectos sublinhados por Bourdieu. De fato, Pilotto era reconhecido como uma autoridade da área educacional e, não obstante buscasse autorrepresentar-se, assim como outros intelectuais ligados ao MEN, como um técnico investido de autonomia em relação à política, suas ações estavam diretamente ligadas às esferas políticas. Para o intelectual, o Estado era a esfera privilegiada de ação educacional, pois, aos seus olhos, era no Estado que deveriam ser articuladas as linhas gerais do projeto educativo. A interação com o campo político colaborou positivamente para que ele assumisse diversos cargos de destaque nas Escolas Normais de Paranaguá, Ponta Grossa e Curitiba, e foi certamente decisiva para que ocupasse o cargo de Secretário de Estado da Educação e da Cultura do Paraná. Afinal, dificilmente teria ocupado essas posições graças unicamente a sua competência técnica.

Em relação ao conceito de campo, do qual também nos valeremos nesta investigação, cabe ainda tecer mais algumas observações. Visando precisar o que entendia por campo, Bourdieu ressalta que:

[...] Nas sociedades altamente diferenciadas, o cosmos social é constituído do conjunto destes microcosmos sociais relativamente autônomos, espaços de relações objetivas que são o lugar de uma lógica e de uma necessidade específicas e irreduzíveis às que regem os outros campos. Por exemplo, o campo artístico, o campo religioso ou o campo econômico obedecem a lógicas diferentes. (BOURDIEU apud BONNEWITZ, 2005, p. 60)

Para Bourdieu, uma das condições de existência do campo é a sua autonomia e a luta por autoridade. De acordo com ele,

Um campo, ainda que do campo científico se trate, define-se entre outras coisas definindo paradas em jogo e interesses específicos, que são irreduzíveis às paradas em jogo e aos interesses próprios de outros campos [...] Para que um campo funcione, é necessário que haja paradas em jogo e pessoas prontas a jogar esse jogo, dotados do *habitus* que implica o conhecimento e o reconhecimento das leis imanentes do jogo, etc. (BOURDIEU, 2006b, p. 120)

Conforme o autor, as paradas ou interesses do campo filosófico não são os mesmos do campo geográfico, por exemplo. Isso confere grande autonomia aos campos, fazendo com que cada agente perceba as disputas de seu campo sem considerar os demais. Fernandes (2006, p. 58–59) destaca, no conceito de campo, dois aspectos centrais. O primeiro diz respeito à “estrutura de relações objectivas entre posições de força. O estudo de relações de força entre essas posições conduz à definição da estrutura do campo”. O segundo é que “o campo é também um campo de lutas pela conservação ou pela transformação da configuração dessas forças [...] Porque em todo o campo existem lutas e, por isso, uma história”.

Essas ponderações nos obrigam a questionar se, no contexto paranaense das décadas de 1940 e 1950, temos a possibilidade de falar de campos autônomos da educação e das artes. Partindo da premissa de que campo é um espaço de disputa de autoridade entre os agentes, podemos afirmar que o campo educacional no Paraná, no período de atuação de Pilotto, estava em processo de formação, o que lhe permitia pouca autonomia em relação ao campo político.

Assim, apesar de em nossa investigação utilizarmos o conceito de campo educacional, temos como perspectiva que este ainda não era um campo autônomo, pois, apesar de ser um espaço de disputa entre agentes, esse campo

estava intrinsecamente ligado ao campo político, tendo que acompanhar suas demandas e configurações.

A contribuição da teoria de campo de Bourdieu nos leva a considerar que podemos atribuir a Pilotto a tentativa de organização do campo educacional, no contexto paranaense, procurando desvinculá-lo das questões do campo político. Pilotto assumiria um discurso em favor da autonomia e da autoridade da esfera educacional, tendo sido responsável pela criação ou tentativa de criação de um campo autônomo da educação, no interior do qual ele próprio seria uma figura de autoridade. E, paralelamente à estruturação do campo educacional, sustentou a formulação de um discurso de autoridade ligado ao ensino da arte, que afirma sua presença no contexto escolar e a necessidade de formação de um professor especializado em arte³.

Na teoria praxiológica de Bourdieu, o conceito de campo é associado ao de capital, que se refere às competências e às redes de relação de um agente que, através da distribuição de um capital (econômico, cultural e/ou simbólico), determinará a posição de um agente dentro do campo. Este, por seu turno, seria definido como o espaço social de relações no qual são estabelecidos ou impostos os critérios de nomeação, de classificação e de distinção social. Para Ortiz (1994, p. 21), isso implica afirmar que o campo “se estrutura a partir da distribuição desigual de um quantum social que determina a posição que um agente específico ocupa em seu seio”. Neste existem aqueles que detêm grande “quantidade” de determinado capital e aqueles situados no polo oposto e que se caracterizam pela ausência desse determinado capital.

Para Bonnewitz (2003, p. 60–62), pode-se apresentar o campo por meio de uma metáfora, como um jogo no qual cada jogador, através de estratégias, procura dentro das regras do jogo (estruturas sociais e habitus) conservar ou acumular o máximo de capital. Desse modo, o capital é o meio e o fim ao mesmo tempo; é nele que transparece a estrutura do campo, as relações de força entre os agentes. A autora entende o campo como um espaço de forças opostas, aspecto no qual discordamos de sua interpretação. Com efeito, em muitos momentos os agentes podem procurar pares somando seus capitais a fim de

³ Apesar de não pretender estruturar uma metodologia para o ensino da arte, Pilotto coloca a arte como princípio de sua concepção pedagógica.

realizar um objetivo comum e mesmo grupos antagônicos podem, por conta de um objetivo comum, se tornar solidários, ainda que por um tempo determinado.

Os tipos de capital concebidos por Bourdieu foram distinguidos por Bonnewitz (2003, p. 53–54) em quatro categorias, que são:

O *capital econômico*, que é constituído pelos diferentes fatores de produção (terras, fábricas, trabalho) e pelo conjunto dos bens econômicos: renda, patrimônio, bens materiais. O *capital cultural*, que corresponde ao conjunto das qualificações intelectuais produzidas pelo sistema escolar ou transmitidas pela família. Este capital pode existir sob três formas: em estado incorporado, como disposição duradoura do corpo (por exemplo, a facilidade de expressão em público); em estado objetivo, como bem cultural [...]; em estado institucionalizado, isto é, socialmente sancionado por instituições (como títulos acadêmicos). O *capital social*, que se define essencialmente como o conjunto das relações sociais de que dispõe um indivíduo ou grupo [...]. O *capital simbólico*, que corresponde ao conjunto dos rituais ligados à honra e ao reconhecimento.

Relacionando os conceitos de campo e capital, Rodrigues da Silva (2002, p. 27) afirma que a vida intelectual desenvolve-se como um “campo magnético”, no qual os agentes ocupam determinadas posições correspondentes ao seu capital, que por sua vez intervém numa economia de bens simbólicos. A apreensão do campo intelectual, de acordo com a autora (2002, p. 120), pressupõe a análise das aquisições e disposições de seus agentes em relação ao campo, o que nos leva a outra noção operatória sistematizada por Bourdieu: o conceito de *habitus*, entendido como o conjunto de estruturas mentais de um indivíduo. O *habitus* se forma a partir de um aprendizado passado, que pode se efetuar empiricamente “sob a forma de regularidades associadas a um meio socialmente estruturado” (BOURDIEU, 1996, p. 60). Essas regularidades que produzem *habitus* são:

[...] sistemas de disposições duráveis, estruturas estruturadas predispostas a funcionar como estruturas estruturantes, isto é, como princípio gerador e estruturador das práticas e das representações que podem ser objetivamente “reguladas” e “regulares” sem ser o produto da obediência a regras, objetivamente adaptadas a seu fim sem supor a intenção consciente dos fins e o domínio expresso das operações necessárias para atingi-los e coletivamente orquestradas, sem ser o produto da ação organizadora de um regente. [...] O *habitus* está no princípio de encadeamento das “ações” que são

objetivamente organizadas como estratégias sem ser de modo algum o produto de uma verdadeira intenção estratégica.

Portanto, *habitus* é uma orientação da ação individual que, como produto das relações sociais, tende a assegurar a reprodução das mesmas relações objetivas que o produzem. É “depositado em cada agente pela educação primeira, condição não somente da concertação das práticas, mas também das práticas de concertação, posto que as correções e os ajustamentos conscientemente operados pelos próprios agentes supõem o domínio de um código comum” (BOURDIEU, 1996, p. 71). Assim, a internalização dos valores, normas e princípios garante a adequação entre as ações dos agentes e a realidade objetiva da sociedade ou, retomando a metáfora de Bonnewitz, tem-se assimilação das regras do jogo.

Ao entrevistar Bourdieu, no programa de rádio francês *À voix nue*⁴, Chartier o questiona sobre a validade da noção de *habitus* e de seu uso na pesquisa sociológica e histórica: “Por que empregá-la? E de onde vem esse conceito? Você o forjou ou o herdou? Ou é utilizado para se opor a outra tradição – a tradição mais antiga da história das mentalidades e, em suas primeiras formas, a do *Annales*?” (BOURDIEU; CHARTIER, 2011, p. 57–58). Em sua resposta à questão, Bourdieu traça as matrizes da noção de *habitus*, mostrando que esta põe em relevo o fato de que os agentes atuam dentro de uma determinada estrutura social, o que evidencia que a trajetória individual não está desvinculada da social:

A noção de *habitus* é uma noção muito antiga, visto que remonta a Aristóteles, passando por São Tomás, etc. [...] O uso científico de um conceito supõe controle prático e, se possível, teórico dos usos anteriores e do espaço conceitual em que o conceito, tomado de empréstimo, havia sido utilizado. E, de fato, a partir desse controle do espaço é possível ter uma linha teórica, tal como se tem uma linha política a partir de uma intuição dos espaços políticos diferentes mediante os quais determinados constantes estruturais são mantidos. A noção de *habitus* [...] acaba exprimindo algo muito importante: os “sujeitos” sociais não são espíritos instantâneos. Ou, dito em outras

⁴ O programa de rádio *À voix nue* – *Sem meias palavras*, em tradução livre, foi comandado por Chartier, e as cinco entrevistas de Bourdieu foram realizadas em 1988. As entrevistas foram transcritas no livro *O sociólogo e o historiador*, publicado no Brasil em 2011.

palavras, para compreender o que alguém vai fazer, não basta conhecer o estímulo; existente, no nível central, um sistema de disposições, ou seja, coisas que existem em estado virtual e vão manifestar-se em relação a uma situação [...] Ela é importante para lembrar que os agentes têm uma história, que são produtos de uma história individual, de uma educação associada a determinado meio, além de serem produto de uma história coletiva, e que em particular as categorias de pensamento, as categorias de juízo, os esquemas de percepção, os sistemas de valores, etc. são o produto da incorporação de estruturas sociais.

Defendendo a noção de *habitus* das críticas que a consideram determinista, afirmam (Bourdieu; Chartier, 2011, p. 62–63):

Portanto *habitus* não é um destino; em vez de um *fatum* [...] trata-se de um sistema aberto de disposições que estará submetido constantemente a experiências e, desse modo, transformado por essas experiências [...] de alguma forma constitui a situação e é a situação que constitui o *habitus*.

Retomando uma expressão de Bourdieu “Il n’y a pas d’au-delà de l’histoire”⁵, Chartier afirma que ele, assim como Norbert Elias, trouxe uma dimensão histórica fundamental para todas as ciências sociais, principalmente na sociologia, que tanto para Bourdieu como para Elias não se resumem a uma ciência social do presente. No tocante à obra de Bourdieu, para o autor, ela supera no âmbito da história a dicotomia entre a física social – marcada por uma história estruturalista – e a fenomenologia social – marcada por uma história que se baseia na linguagem e na percepção dos atores. O autor sugere que, para cada objeto de análise,

[...] devemos pensar ao mesmo tempo no espaço, no campo de coerção, de coações de interdependências que não são percebidas pelos indivíduos, e ao mesmo tempo, localizar nessa rede de coações um espaço para o que chamava “sentido prático”, ou estratégia, ou ajuste às situações. (CHARTIER, 2011, p. 100)

⁵ “Não há nada para além da história”, citação feita por Chartier em uma palestra realizada em 30 de abril de 2002, a convite do Programa de Pós-Graduação em História Social da UFRJ, publicada originalmente na revista *Topoi* (jan.-jun. 2002) e republicada no livro *O sociólogo e o historiador* (2011).

A noção operatória de *habitus*, apesar dos riscos do determinismo histórico, permite registrar a movimentação dos agentes em um determinado espaço social ou campo, utilizando a base conceitual de Bourdieu. No caso da história intelectual, essa perspectiva permite analisar aquilo que é do indivíduo e aquilo que é social, não em uma separação artificial, mas numa relação de interdependência.

Em nossa investigação, faremos uso da teoria do *habitus* no que tange à formação inicial e familiar de Pilotto, buscando os princípios de estruturação que contribuíram para suas opções profissionais e percepções estéticas. Citamos como exemplo a opção de se tornar educador, que está presente em âmbito familiar, inclusive pela apreciação da obra simbolista de Emiliano Pernet, outra influência já presente no âmbito familiar, como também escolar.

A fim de dialogar com o conceito de *habitus*, optou-se por conjuntamente utilizar a noção operatória de figuração de Norbert Elias. Como nos estudos de Bourdieu, a abordagem teórica de Elias se preocupa em resolver a dualidade existente entre indivíduo e sociedade. Na obra *Sociedade de corte*, Elias (2001, p. 45) afirma que esses conceitos são “usados como se dissessem respeito a duas substâncias distintas e estáveis. [...] é fácil ter a impressão de que elas designam objetos não só distintos, mas absolutamente independentes em sua existência”. Para o autor, indivíduo e sociedade são vistos como processos diferentes, mas de forma alguma indissociáveis. Assim, as figurações “são formadas por grupos interdependentes de pessoas organizadas em estados e não por indivíduos singulares independentes” (ELIAS, 1999, p. 31).

Partindo do conceito de figuração, configuração ou formação Elias utiliza a metáfora da teia, na qual as relações de interdependência e comunicação situam os indivíduos, e é através da análise da trama da teia que o pesquisador tem a possibilidade de entender que tanto o indivíduo como a sociedade não só vivem um processo social como também são produtores desse processo.

Para compreender as realidades sociais, enfatiza as estruturas de interdependência que se assemelham a um jogo, no qual os indivíduos são jogadores e peças do jogo simultaneamente; assim, parte-se da premissa da inexistência de agentes sociais individualizados, mas sim de indivíduos que estão em uma rede de interdependência que engendra códigos e comportamentos. O “eu” e o “nós” são parte do mesmo processo, no qual as regras são pactuadas e

impostas nas relações de poder. Por esse motivo, o jogo é sempre mutável, pois a interdependência e as relações estabelecidas em seu interior se relacionam a outros jogos que ocorrem no espaço social.

No seio das configurações mutáveis – que consistem no próprio centro do processo de configuração – há um equilíbrio flutuante e elástico e *um equilíbrio de poder*, que se move para diante e para trás, inclinando-se primeiro para um lado e depois para outro. Este tipo de equilíbrio flutuante é uma característica estrutural do fluxo de cada configuração. (ELIAS, 1999, p. 142, grifo nosso)

O equilíbrio de poder referenciado por Elias pode ser associado ao conceito de capital de Bourdieu, e é com ele que, através das figurações, se desenvolve no sentido das redes que estabelecem suas conexões entre indivíduos, grupos, instituições e a sociedade. A figuração busca fugir dos esquemas que tomam o modelo egocêntrico de explicação da sociedade (que parte sempre do indivíduo para a esfera da família, escola, indústria e Estado), para uma explicação em rede que reflete as diversas instâncias de interação em que o indivíduo se situa. Busca, através de tal instrumento conceitual, “afrouxar o constrangimento social de falarmos e pensarmos como se o ‘indivíduo’ e a ‘sociedade’ fossem antagônicos e diferentes” (ELIAS, 1999, p. 142).

Chartier (1988, p. 102) enfatiza que Elias aboliu a distinção predominante nas ciências sociais, que designa como reais e concretos apenas os indivíduos, tratando como abstrações as formas sociais, e cita o comentário de Elias sobre um jogo de cartas, no qual o jogo em si não tem existência própria fora dos jogadores que o jogam, mas, em contrapartida, o comportamento individual de cada jogador regulado pelas interdependências que implicam em formações ou configurações específicas que determinam o jogo⁶.

Cada jogador tem no espaço de jogo, além de suas concepções, uma série de códigos e condutas, além de seus desejos e aspirações que podem ou não

⁶ Na obra *Introdução à sociologia*, Elias (1999, p. 142) afirma: “Nem o ‘jogo’, nem os ‘jogadores’, são abstrações. O mesmo se diga da configuração que formem os quatro jogadores à volta da mesa. Se o termo *concreto* tem sentido, pode-se dizer que a configuração formada por esses jogadores é tão concreta como os próprios jogadores. Por configuração é necessário entender a figura global em constante mutação que formam os jogadores; ela inclui não apenas o intelecto, mas toda sua pessoa, as ações de relação recíproca.”

estar em harmonia com as figurações do contexto. A contribuição da teoria de Elias, para Chartier (1988, p. 101), vem principalmente do abandono da perspectiva metafísica, que deixa ao homem apenas as opções entre a liberdade absoluta do indivíduo e a total determinação social, em um modelo de causalidade física transferido para o plano da história. Ainda para o autor, Elias prefere conceber “a ‘liberdade’ de cada indivíduo como estando inscrita na cadeia de interdependências que o liga aos outros homens, limitando o que lhe é possível decidir ou fazer”. Nesse sentido, suas análises se posicionam contra as categorias idealistas do “indivíduo em si”, bem como se posicionam contra a representação atomista da sociedade considerada apenas como a agregação de sujeitos isolados e a soma de comportamentos sociais.

Entender o campo intelectual como um jogo, formado pelas figurações, permite, no estudo das trajetórias intelectuais, perceber como os agentes se relacionam com os papéis e com as opções disponíveis em determinada configuração, retirando o peso único das ações individuais, bem como dos determinismos sociais.

A noção de figuração será particularmente útil na investigação da trajetória de Pilotto nos diferentes campos de atuação e nas diversas posições institucionais tomadas pelo intelectual, permitindo visualizar as regras do jogo de cada campo e as possibilidades existentes em cada um desses espaços.

Assim, justificamos a opção de trabalhar conjuntamente com as noções de *habitus* e figuração, pois ambas permitem ao pesquisador de trajetórias observar um agente em seu tempo e com seus pares. As ferramentas citadas têm como objetivo comum determinar o campo ou a cena de jogo, nos quais os agentes produzem suas obras, preservando o historiador do risco de fazer uma história do indivíduo descolado de seu contexto.

Para alcançar os objetivos propostos na pesquisa, será necessário, juntamente ao aporte teórico, dispor de fontes de tipologias variadas, como documentos administrativos do estado, periódicos, documentos não publicados, obras e depoimentos. As leis, os projetos de lei, os discursos e os planos de governo serão utilizados para analisar a trajetória de Erasmo Pilotto na Secretaria de Estado da Educação e Cultura e no período anterior. Além dos documentos oriundos da administração pública, pretende-se privilegiar a utilização de jornais, pois são:

[...] características próprias da imprensa (a proximidade em relação ao acontecimento, o caráter fugaz e polêmico, a vontade de intervir na realidade) que lhe conferem este estatuto único e insubstituível como fonte para o estudo histórico e sociológico da educação e da pedagogia. (NOVOA, 2002, p. 131)

A análise da imprensa permitirá, entre outras coisas, tomar contato com os acontecimentos relacionados aos diferentes campos investigados. Entendemos acontecimento não como a superfície da história, como preconizado por parte da historiografia dos *Annales*, mas como eventos que trazem à superfície histórica tensões, disposições e regras sociais colocadas em jogo nos diversos campos. A ênfase recairá nos periódicos curitibanos *O Dia*, *Diário da Tarde* e *Gazeta do Povo*. Enfatizamos essas publicações pelo fato de estarem ligadas aos agentes que faziam parte das redes de sociabilidade de Pilotto, bem como, no caso dos jornais *O Dia* e *Diário da Tarde*, por terem sido espaços de atuação de Pilotto, por meio de artigos e entrevistas. Além dos jornais, servirão de fonte para a pesquisa a Revista de Pedagogia, publicada por Pilotto em 1957, e a revista *A Lâmpada*, publicada pelo Instituto Neopitagórico do Paraná – INP, periódico no qual encontramos textos de Pilotto. A importância da utilização das revistas no estudo do campo intelectual é destacada por Sirinelli, que afirma:

As revistas conferem uma estrutura ao campo intelectual por meio de forças antagônicas de adesão – pelas amizades que as subtem, as fidelidades que arrebanham e a influência que exercem – e de exclusão – pelas posições tomadas, os debates suscitados, e as cisões advindas [...] elas são, aliás, um lugar precioso para análise do movimento das ideias. (SIRINELLI, 2007, p. 249)

Ainda sobre a produção intelectual na imprensa, deve-se considerar a contribuição de Vieira (2007a, p. 7), que afirma que para a intelectualidade a imprensa representou “um ofício, um meio de expressão e uma forma de promoção social. [O jornal diário] permitiu ao intelectual, em diferentes contextos, marcar presença na cena pública para além dos espaços restritos dos círculos de letrados”.

A produção bibliográfica de Pilotto também constitui um documento importante para esta pesquisa, pois traz suas concepções educacionais e

filosóficas, além de revelar seus diferentes posicionamentos como intelectual e pensador educacional no Paraná. Especialmente por considerar-se que Pilotto publicou a maior parte de suas obras depois de ter deixado o cargo de secretário, acredita-se que esse fato contribuirá para a análise da trajetória de Pilotto que se seguiu à sua saída da Secretaria de Estado da Educação e da Cultura. Com efeito, dos 29 livros de sua autoria, apenas 4 foram publicados até a década de 1950.

Serão investigadas também a posição e a opinião de seus pares, por consultas a relatos de ex-alunos, parentes, colegas de trabalho e intelectuais que conviveram com Erasmo Pilotto. As fontes para essas consultas estão disponibilizadas em jornais, livros ou gravadas em fitas cassete e em VHS. Depoimentos pertencentes ao domínio da memória que nos permitirão “penetrar na percepção do processo histórico feito por indivíduos ou grupos concretos, na medida em que a informação oferecida pelos membros destes grupos nos permite conhecer essa história nos termos em que o grupo a viveu” (GARRIDO,1993, p.43).

Contaremos também com uma autobiografia organizada pela pesquisadora Denise Grein Santos, baseada em manuscritos deixados pelo intelectual produzidos na década de 1980, aos quais temos acesso e que serão comparados à publicação de 2004. Sobre a construção autobiográfica de Pilotto cabe retomar o alerta feito por Le Goff sobre a produção e arquivamento das fontes a partir de interesses de grupos em construir sua própria memória. Para o autor:

O documento não é inócuo. É antes de mais nada o resultado de uma montagem, consciente ou inconsciente, da história, da época, da sociedade que o produziram, mas também das épocas sucessivas durante as quais continuou a viver, talvez esquecido, durante as quais continuou a ser manipulado, ainda que pelo silêncio. O documento é uma coisa que fica, que dura, e o testemunho, o ensinamento (para evocar a etimologia) que ele traz devem ser em primeiro lugar analisados desmistificando-lhe o seu significado aparente. (LE GOFF, 1996, p. 4)

Nesse sentido, como afirma Le Goff, o documento é um monumento e cabe ao historiador compreendê-lo não como uma prova dos fatos históricos, mas como um produto da sociedade, do grupo ou do agente que o construiu e o preservou.

Outro tipo de fonte são as imagéticas, como desenhos realizados por crianças na Escola Moderna Dario Vellozo, bem como gravuras realizadas por Guido Viaro também encontradas nos arquivos da referida escola que atualmente pertencem ao INP. Além de fotografias, publicadas em periódicos e de arquivos como a Casa João Turin⁷. Essas fontes serão utilizadas em menor medida, não porque sejam consideradas de menor valor, mas por sua escassez no levantamento feito nesta pesquisa.

A análise de fontes imagéticas ou visuais, para Meneses (2003), deve levar em consideração três focos distintos: o visual, compreendido como a esfera contextual da imagem e dos sistemas de comunicação visual; o visível, compreendido como o sistema de poder e controle que rege a aceitação das imagens; e a visão, compreendida como as técnicas e instrumentos de observação, o observador e o olhar. Nesse sentido, o historiador deve conceber a fonte imagética como uma possibilidade de interpretação da sociedade que a construiu. Assim como qualquer fonte textual, seu uso deve superar o sentido de ilustração e ser somado aos documentos escritos.

A organização do texto será feita em quatro capítulos. O primeiro capítulo retomará algumas das considerações realizadas em nossa dissertação (SILVA, 2009), sintetizando as concepções teóricas de Pilotto, para auxiliar o leitor na compreensão de alguns detalhes evocados nos capítulos seguintes. O foco desse capítulo está na compreensão da formação inicial de Pilotto e na apropriação dos autores que consideramos base de sua formação intelectual, além da sua relação com as concepções de Escola Serena publicada em seu livro *Prática da escola serena* (1946) e da construção da tipologia arte longa e arte breve. O recorte temporal do capítulo situa-se entre os anos 1910 e 1946, ano em que o governador Moysés Lupion convida Pilotto para integrar sua equipe de governo.

O segundo capítulo vai analisar o intervalo entre os anos de 1946 e 1952, que corresponde ao período em que Pilotto assume o cargo de Secretário de Estado da Educação e da Cultura. Nesse capítulo pretendemos traçar, com base em uma ampla pesquisa em jornais, a recepção de sua atuação no governo, e também comparar as realizações de Pilotto com as concepções defendidas na

⁷ Após o fechamento da Casa João Turin em 2012, seu acervo, composto de obras e de documentos do escultor João Turin, passou a integrar o acervo do Museu Oscar Niemeyer. Nossa investigação se deu no ano de 2011, ainda realizada na instituição.

Escola de Professores. Outro ponto de interesse nesse capítulo será a análise da posição de Pilotto no campo político, buscando averiguar em que medida o acúmulo de capital favoreceu que galgasse postos de comando na esfera pública, como diretor de grupo escolar, assistente técnico da Escola de Professores e gestor público.

O terceiro capítulo se dedicará à investigação da ação de Pilotto entre os anos de 1952 e 1970, avaliando sua posição institucional no campo educacional e político com a criação de duas instituições: a Escola Moderna Dario Vellozo (1952) e a Associação de Estudos Pedagógicos (1954–1970). Analisando como suas concepções educacionais sistematizadas por diversas publicações se configuram frente à nova perspectiva educacional adotada no estado, com o fim do governo Lupion.

O quarto capítulo abordará as estratégias de permanência da obra de Pilotto por meio da intensa produção escrita realizada nas décadas de 1970 e 1980, além de procurar identificar as continuidades e discontinuidades das concepções artísticas e educacionais presentes nas obras do intelectual.

1 ESCOLA NOVA E MODERNISMO: ADESÃO E RESSIGNIFICAÇÃO

A análise das relações do *habitus* familiar do intelectual aqui investigado e da sua formação inicial nos remete a três autores que podem ter contribuído para suas concepções pedagógicas e estéticas. São eles o poeta simbolista paranaense Emiliano Pernetá, o escritor russo Leon Tolstoi e o filósofo italiano Giovanni Gentile. Será nosso objetivo neste capítulo investigar como esses autores presentes na formação do jovem Erasmo Pilotto foram resignificados em suas teorias e práticas, através da análise do *habitus* familiar e de sua formação inicial. Constitui-se também como objetivo desse capítulo traçar a trajetória profissional de Pilotto até a escrita da obra *Prática da Escola Serena* (1946), investigando como o intelectual se posicionou frente às figurações do campo educacional com sua adesão as concepções do Movimento pela Escola Nova – MEN, bem como, analisar seu posicionamento no campo artístico através da valorização do simbolismo e do projeto modernista da revista *Joaquim*.

Considerando o fato de que a família Pilotto tinha vários membros vindos da Escola Normal de Curitiba, é perfeitamente lícito supor que o intelectual tenha tido contato com as ideias comungadas pelo grupo de livre-pensadores que representavam a maioria dos professores da instituição. Como consequência, temos dois fatores que permearam toda a trajetória de Pilotto: o primeiro está relacionado ao seu afastamento dos grupos católicos e o segundo à sua filiação, embora não completa, à estética simbolista, que se fazia notar especialmente por sua admiração à obra de Emiliano Pernetá.

Essas duas posições trouxeram ganhos e perdas para a trajetória de Pilotto. Por um lado, esteve em contato com grupos ligados a uma vertente estética que, nas décadas de 1930 e 1940 em Curitiba, representava uma concepção tradicional⁸ do campo literário. Tal é o caso do Grupo Editorial

⁸ A consideração do Gerpa como tradicional leva em conta a oposição que lhe fez a revista *Joaquim*, que se autointitulava moderna. Reconhecemos, contudo, que essa dissociação de valores entre tradicionais ou modernos deve ser relativizada, pois, se compararmos a revista *Joaquim* com outras produções de contextos diferentes, ela poderia ser tomada como tradicional. Conforme Bradbury e McFarlane, não podemos falar de um modernismo, mas de modernismos, visto as diferenças características que o conceito sofreu em contextos e períodos diversos. “O modernismo foi realmente um

Renascimento do Paraná – Gerpa, responsável pela edição do primeiro livro de Pilotto, intitulado *Emiliano* (1944). A ligação de Pilotto com Raul Gomes, um dos mantenedores e fundadores do Gerpa, permitiu a Pilotto uma inserção no campo artístico e literário, que se deu por meio de diversos espaços de sociabilização, como a Sociedade de Cultura Artística Brasília Itiberê, a Escola de Música e Belas Artes do Paraná e o Salão Paranaense de Belas Artes. Por outro lado, o intelectual também esteve em contato com os grupos ligados à estética modernista, especialmente nas discussões promovidas pelo Centro de Cultura Filosófica e na revista *Joaquim*⁹. Nessa posição, Pilotto procurou conciliar duas concepções aparentemente opostas: a *arte pela arte* do simbolismo e a *arte social* modernista. O como as tensões entre essas duas concepções se refletem em seu pensamento foi evidenciado em nossa análise da trajetória de Pilotto na revista *Joaquim* (SILVA, 2009).

Sobre sua relação com os grupos católicos, observamos uma posição mais ambígua do intelectual, que se manifesta pela sua opção por não fazer uma oposição declarada, mas, antes que isso, compartilhar diversos espaços de ação juntamente com intelectuais e políticos católicos. Outro ponto a ser ponderado consiste no fato de Pilotto não assumir publicamente uma ligação com o neopitagorismo¹⁰ ou com qualquer outro grupo de livre-pensadores ou mesmo de

movimento internacional e um foco de múltiplas forças diversas que atingiram seu pico em vários países em diferentes momentos. Em alguns, pareceu ficar por longo tempo; em outros, pareceu funcionar como uma perturbação passageira, logo desaparecendo. Em alguns, pareceu investir com grande violência contra a tradição recebida – do romantismo ou do vitorianismo, do realismo ou do impressionismo –, e em outros parece um desdobramento lógico seu. De fato, o modernismo pode mostrar-se surpreendentemente diverso, dependendo de onde situemos seu centro, em que capital (ou cidade do interior) decidimos parar.” (BRADBURY; MCFARLANE, 1998, p. 22)

⁹ A revista *Joaquim* foi fundada por Dalton Trevisan e Erasmo Pilotto, que contaram com a colaboração de Wilson Martins, Poty Lazarotto e Guido Viaro. A revista filiava-se ao modernismo literário e defendia a renovação da literatura paranaense.

¹⁰ Doutrina esotérica desenvolvida por Dario Vellozo, inspirada em Pitágoras. “Assim acreditando reviver valores e ideias puramente filosóficos e éticos, Dario Vellozo mergulhou na corrente iniciática em que se apoiava a doutrina pitagórica, consagrando-a à reforma moral do homem, já que para ele a reforma social seria uma consequência da adoção dos princípios derivados desta doutrina laica” (DICIONÁRIO Histórico-Biográfico do Paraná, 1991, p. 315). Para divulgar a doutrina neopitagórica, Dario Vellozo funda em 1909, no Bosque do Retiro Saudoso, em Curitiba, o Instituto Neopitagórico – INP.

outras religiões. Embora, como veremos adiante, seu não posicionamento terá consequências e será um fator de críticas às suas ações como gestor público.

A formação teórica de Pilotto, além de contar com as instituições pelas quais passou, foi pautada pela sua participação em dois centros autônomos fundados pelo intelectual em sua juventude. O Centro de Cultura Filosófica – CCF (1927 e 1930) e o Centro de Cultura Pedagógica – CCP (1927 e 1928). Nesses espaços, Pilotto tomou contato com a obra de Tolstoi, Montessori, Pestalozzi e Gentile. Ambas as instituições foram fundamentais para o contato com esses autores responsáveis pela filiação do intelectual ao modernismo e às concepções do Movimento pela Escola Nova, colocando-o parcialmente em oposição às teorias defendidas na Escola Normal de Curitiba ou, mais especificamente, à segunda fase da Escola Normal.

Para Pilotto, a Escola Normal de Curitiba passou por três fases distintas: a antiga Escola Normal¹¹, local de formação de sua mãe e tios, ligada à tradição simbolista e às teorias de Pestalozzi; a segunda fase, representada pela atuação de Lysímaco Ferreira da Costa, com uma forte ligação aos grupos católicos e ligada às teorias de Herbart e Montessori; e, por fim, a terceira fase, representada pela entrada de Pilotto como professor da instituição, na qual procurará resgatar aspectos da Antiga Escola Normal, como as teorias de Pestalozzi, associadas à continuidade das ideias de Montessori e a inserção da filosofia idealista de Gentile, teorias que foram sintetizadas em seu livro *Prática da escola serena* (1946).

Pilotto afirma que parte de sua formação intelectual se deu por meio do CCF e do CCP criados por ele, no período do Curso Ginásial e Normal¹². Em seus depoimentos (1988 e 2004), relata que nesses espaços teve contato com as ideias e concepções da Escola Nova. Ao criticar a adoção de Herbart na Escola Normal, afirma que sua experiência vinha de “preocupações intelectuais [...] muito vivas e independentes [...] já chamei a atenção para a presença de Tolstoi em

¹¹ O termo *antiga Escola Normal* é retirado da expressão de Erasmo Pilotto e designa a Escola de Professores, antes da reforma instituída pelo então diretor da Instrução Pública Lysímaco Ferreira da Costa, em 1922.

¹² Informações sobre a criação e as teses defendidas por Pilotto no Centro de Cultura Filosófica e no Centro de Cultura Pedagógica podem ser vistas em Silva (2009, p. 42–60).

pedagogia; e Rousseau, e Lasnáia-Poliana. Assim já estava com os pés plantados na Escola Nova” (PILOTTO, 2004, p. 55). Apesar de citar apenas Tolstoi e Rousseau em seus estudos nos centros de cultura, o intelectual teve contato com as obras de Pestalozzi, Montessori e Gentile. O último, apesar de pouco citado em suas memórias, pode ser considerado um interlocutor de sua pedagogia, especialmente no tocante à formação de professores.

1.1 TRAJETÓRIA INICIAL: *HABITUS* FAMILIAR E FORMAÇÃO INICIAL

Em nossa dissertação, defendida em 2009, tivemos oportunidade de realizar a análise do *habitus* familiar de Pilotto e também de traçar sua formação escolar, realizada em instituições modelo no Paraná, nas primeiras décadas do século XX, a saber, o Grupo Escolar Dr. Xavier da Silva (1917–1921), o Ginásio Paranaense (1922–1926) e a Escola Normal Secundária do Paraná¹³ (1927–1928). Concluimos que a passagem de Pilotto por essas instituições foi consequência do capital social de sua família e permitiu ao intelectual realizar um acúmulo de capital simbólico. Isso é evidenciado pela sua rápida ascensão profissional na esfera pública e pelo fato da Escola Normal naquele momento ser considerada um fator de distinção social. O prestígio dessa instituição permitiu a Pilotto galgar cargos de comando, mesmo sem ter concluído ou mesmo participado de um curso superior.

Assim, para nossa pesquisa atual, retomaremos algumas das contribuições de nosso trabalho anterior (SILVA, 2009), por entender que, ao utilizar a noção de

¹³ A Escola Normal Secundária de Curitiba permaneceu como Escola de Professores de 1938 até 1946, quando a Lei Orgânica do Ensino Normal, embutida na Reforma Capanema, unificou em nível nacional os cursos de formação do magistério. Nessa ocasião, por atender às especificações da lei, transformou-se em Instituto de Educação do Paraná (MIGUEL, 1997, p. 74). Em 1992, em homenagem ao professor Erasmo Pilotto, passa a se chamar Instituto de Educação Professor Erasmo Pilotto, e no ano de 1993, Instituto de Educação do Paraná Professor Erasmo Pilotto, designação utilizada até hoje. Na pesquisa, com exceção de citações, manteremos a referência Escola Normal, quando nos referirmos à formação escolar de Pilotto e de seus familiares, e Escola de Professores quando nos referirmos ao período de sua atuação na instituição nas décadas de 1930 e 1940.

habitus, o pesquisador de trajetórias necessita considerar as etapas de formação do sujeito, pois cada uma carrega os elementos estruturadores das experiências posteriores. Na investigação da trajetória de Anísio Teixeira, a pesquisadora Clarice Nunes afirma que a investigação da trajetória inicial de um agente, a elaboração de sua identidade subjetiva, significa “compreender a sua opção existencial pela educação e sua construção como sujeito epistemológico”, pois o intelectual é portador de:

[...] situações (cultura, linguagem e, especificamente, [das] teorias que escolheu) e de um projeto (que não é privativamente seu, mas de teoria atualizada que o produziu), ele repensou a sociedade, ativou a teoria e criou a possibilidade de dissidência com relação ao universo simbólico que gerou. (2000, p. 44–45)

A referência feita a Teixeira por Nunes pode ser feita também a Pilotto, pois da mesma forma ele foi portador de situações (*habitus* familiares e institucionais) e de um projeto, construído ao longo de sua trajetória. Assim, compreender a etapa de formação inicial de um intelectual vai além de traçar uma lógica teleológica que traga à trajetória um aspecto sequencial, mas advém da necessidade de compreender os aspectos subjetivos que orientam a elaboração de seu projeto profissional e intelectual.

Outro ponto a ser abordado é a relação de Erasmo Pilotto com o capital cultural herdado de sua família e o incorporado por meio de sua escolarização. O capital cultural existe sob três formas, no estado incorporado, no objetivado e no institucionalizado (BOURDIEU; WACQUANT, 1992, p. 95). Assim, o capital cultural incorporado supõe um investimento de tempo pessoal e é favorecido prioritariamente pelo capital cultural familiar acumulado, que amplia de forma considerável o tempo de aquisição, na medida em que este é constituído na prática de socialização. O capital cultural em estado objetivado tem sua dimensão material por meio de obras de arte, livros e instrumentos. Por fim, o capital cultural institucionalizado é o próprio reconhecimento institucional, dado na forma de um título escolar, que permite o estabelecimento da possibilidade de conversão, atribuindo comensurabilidade na relação entre capital cultural e econômico, sendo tão mais valioso quanto mais raro ele for (PANDOLFI, 2012, p. 94–95).

Assim, o capital cultural familiar pode atuar de forma a potencializar a assimilação do capital escolar ou agir de forma contrária, especialmente ao se referir àqueles conhecimentos tácitos transmitidos pela escolarização de forma indireta. Citamos como exemplo, no caso da trajetória de Pilotto, o apreço pela poesia simbolista, que em parte é trazido de sua herança familiar, mas também transmitido pelo seu ambiente escolar no Curso Ginásial.

Sobre o ambiente familiar de Pilotto, utilizamos como fontes privilegiadas um depoimento dado ao Museu da Imagem e do Som – MIS (1988) e os apontamentos de sua autobiografia (198- e 2004). O manuscrito Curriculum Vitae (198-) traz apontamentos de Pilotto que seguem uma ordem cronológica de seu nascimento, em 1910, até o ano de 1982, quando recebeu o título de Doutor Honoris Causa da UFPR. O texto traz trechos do depoimento concedido ao MIS (1988) e de diversas obras do autor, além de finalizar com uma bibliografia. Em 2004, a pesquisadora Denise Grei Santos, em uma obra intitulada *Erasma Pilotto*, publicou esse material acrescido de outros comentários de Pilotto, retirados de suas obras e depoimentos, e reorganizou o material em subtítulos, o que levou a algumas modificações do material original.

Deve-se destacar que depoimentos de caráter biográfico e autobiográfico tendem ao enaltecimento da memória das personalidades descritas. Conforme Nora, deve-se compreender a memória como:

[...] um elo vivido no eterno presente, como vida, sempre carregada por grupos vivos, nesse sentido, em permanente evolução, aberta à dialética e ao esquecimento, inconsciente de suas deformações sucessivas, vulnerável a todos os usos e manipulações. (NORA, 1993, p. 9)

Essa compreensão exige uma leitura ampla da produção desses depoimentos/memória de seus objetivos e subjetividades, leitura essa que torna o trabalho do historiador mais complexo, mas, ao mesmo tempo mais rico.

Erasma Pilotto nasceu em 21 de outubro de 1910, no município de Antônio Rebouças¹⁴, Paraná, e faleceu em maio de 1992 em Curitiba. Filho de Ernestina

¹⁴ Quando a estrada de ferro atingiu a localidade de Rio Azul, o distrito passou a se denominar Antônio Rebouças, nome do engenheiro que orientava a construção da ferrovia. Posteriormente, o nome foi simplificado para Rebouças. Criado pela Lei

Gonçalves da Motta Pilotto, natural de Guarapuava, e de José Pilotto Sobrinho, natural de Ponta Grossa.

A família Pilotto era de origem italiana e seus primeiros representantes brasileiros estiveram ligados à ferrovia, como seu pai, José Pilotto Sobrinho, e Egydio A. Pilotto, tio-avô de José e pai dos primos de Erasmo, Osvaldo¹⁵ e Valfrido¹⁶. Existem poucos comentários de Erasmo sobre seu pai, mas há alguns indícios em um artigo de Valfrido Pilotto sobre José Pilotto Sobrinho, publicado em uma homenagem realizada pelo autor à cidade de Ponta Grossa (PILOTTO, c1982), no qual foram comentadas diversas reportagens publicadas em jornais locais. Valfrido escolheu uma notícia do Correio dos Campos, do ano de 1912, que lamenta o falecimento de José Pilotto Sobrinho:

Estadual n. 2738, de 31 de março de 1930, e instalado em 21 de setembro do mesmo ano, foi desmembrado de São João do Triunfo.

¹⁵ Osvaldo Pilotto; outra grafia de seu nome encontrada nas fontes é Oswaldo Pilotto (Ponta Grossa, 1901 – Curitiba, 1993). Foi professor e diretor da Escola de Professores e da Escola de Música e Belas do Paraná e professor catedrático de diversas cadeiras na UFPR. Sua atuação no campo cultural se deu na criação do Salão Paranaense, na direção da Biblioteca Pública do Paraná, na Academia Paranaense de Letras e no Instituto Histórico e Geográfico do Paraná, entre outras instituições. Publicou diversas obras e atuou como colaborador de jornais como *O Dia*, *Diário da Tarde* e *Gazeta do Povo*. É primo de Erasmo Pilotto e irmão do escritor Valfrido Pilotto (BOIA; HOERNER JR; VARGAS, 2001, p. 21).

¹⁶ Valfrido Pilotto; outra grafia de seu nome encontrada nas fontes é Walfrido Pilotto (Dorizan/PR, 1903 – Curitiba, 2006). Jornalista, poeta e historiador. “No serviço público, fez carreira na Polícia Civil. Bacharelou-se em Direito em 1932 e foi Secretário de Estado dos Negócios da Segurança Pública, interino. Iniciou-se em 1935 com *Humilde*, prosseguiu com *Paranistas* e não parou mais de escrever e publicar, sendo autor de mais de 50 títulos. Em 1926, teve na *Gazeta do Povo* sua primeira publicação e, nesse mesmo periódico, manteve durante décadas coluna semanal. Os anos, porém, fizeram que o ardoroso polemista da década de 20, 30 e 40 arrefecesse o ardor da luta pelas grandes causas e enveredasse pela filosofia circunstancial, mística na maioria das vezes, como provam seus esplêndidos e marcantes ensaios sobre Tolstoi. Daí o porquê de o autor de *Histórias e historiôgrafos* e do *Diário do tempo ruim* ter muito cedo, sem desvinculação do território natal, transposto as configurações regionais, passando para o domínio nacional [...] Alguns de seus livros: *Assis Cintra e a tragédia do quilômetro 65: refutação*; *Páginas de casa*; *Profanações e registros muito pensados*; *Construamos com a verdade a história do Paraná*; *Tinguianas*; *Rocha Pombo*; *De um dia e de sempre*; *Contra o entreguismo histórico*; *Querência*; *Paraná em ritmo veloz*; *Quando o Paraná se levantou como uma nação*; *Jornadas do redizer*; *Mensagem à juventude*; *A estirpe apostolar de Dario Vellozo*. [...] Exerceu a presidência do Centro de Letras do Paraná e da Academia Paranaense de Letras, da qual foi um dos fundadores.” (VARGAS *et al.*, 2011, p. 22)

Cessou de bater, às quatro do corrente, um dos corações mais generosos que já vimos na vida. A nobreza varonil, o ímpeto de novidade, o impulso do sentimento, arrastavam conjugados José Pilotto Sobrinho para o bem, natural, necessariamente como se fora coisa da natureza dele, que coisa encantadora! A prática do bem. Vitimou-o o tifo. Caritativo ao sacrifício o Pilotinho, como o chamavam carinhosamente os amigos íntimos, passava até privações para socorrer os pobres, distribuir livros, jornais para a instrução dos afortunados. Pura alma, excelente caráter. (CORREIO dos Campos *apud* PILOTTO, c1982, p. 4)

Antes de realizar a citação do jornal, faz a seguinte observação:

[...] longa e sentida notícia do concorridíssimo sepultamento de um dos mais talentosos moços ligados ao corpo redatorial do *Correio dos Campos*, como o fora também do grupo de Jacob Holzmänn, n' *O Progresso* [...] Deixava um filhinho de ano e meio, o hoje prof. Erasmo Pilotto, reconhecido pelo Paraná como um dos nossos maiores pedagogos e lídimo expoente cultural. (PILOTTO, c1982, p. 4)

Esse é um dos poucos comentários encontrados de Valfrido Pilotto em relação ao seu primo Erasmo. Apontamos a mesma inexistência de comentários por parte de Osvaldo Pilotto, situação que se repete nos escritos de Erasmo. Osvaldo e Valfrido Pilotto ocuparam durante sua trajetória diversos cargos ligados ao governo e à área de educação. Valfrido Pilotto foi diretor-geral de educação na década de 1940 e Osvaldo Pilotto ocupou o cargo de professor e diretor da Escola Normal e da Escola de Belas Artes do Paraná, foi professor da Universidade do Paraná e diretor da Biblioteca Pública do Paraná. Apesar dos diversos espaços de atuação em comum, o silêncio em relação aos familiares poderia ser interpretado como um afastamento de Erasmo Pilotto da família Pilotto, embora o capital social da família paterna o auxiliou em diversas de suas ações.

Na continuação do artigo citado por Valfrido, lê-se:

Com 24 anos apenas, o nosso querido companheiro de muitas jornadas idas, de lutas, de glórias e sofrimento, deixa um nome feito nos arraiais espíritas, transpondo a sua fama as fronteiras do estado, onde era conhecido como ardoroso propagandista do seu ideal. Estudioso, as curtas horas distraídas dos seus afazeres eram

dedicadas a aprender, principalmente a filosofia. (PILOTTO, c1982, p. 4)

Conforme as indicações de Valfrido é possível afirmar que José Pilotto Sobrinho participou do jornal *Correio dos Campos*, periódico que foi um espaço privilegiado para que o operariado ponta-grossense se manifestasse e lutasse pelos seus direitos. Conforme Chaves (2006, p. 67), no começo do século XX o jornalismo foi uma das estratégias utilizadas pelos trabalhadores em todo o país para se organizarem, o que levou à criação de diversos jornais como *O Progresso* e *Diário dos Campos*, entre outros.

Com a chegada da Estrada de Ferro Paraná (1893) e da Estrada de Ferro São Paulo-Rio Grande (1896), a cidade de Ponta Grossa, desde o final do século XIX, passou por um surto de desenvolvimento, que levou a modernização do quadro urbano, ampliação da industrialização e do comércio e um crescimento significativo da população (CHAVES, 2006, p. 13–15). A chegada dos imigrantes europeus¹⁷, principalmente alemães e italianos, entre os quais a família Pilotto, levou a sociedade paranaense do final do século XIX e primeiros anos do século XX a mudanças que perpassaram as esferas política, econômica, cultural, social, religiosa e ética. Para Campos (2002, p. 20) a heterogeneidade cultural desse momento, baseada na tradição luso-brasileira perde o monopólio sobre as esferas organizacionais da sociedade, instaurando novas tradições como: “a organização dos trabalhadores urbanos que expressam o ideário anarco-sindicalista e a criação de clubes literários/intelectuais de cunho positivista, republicano, anticlerical¹⁸” (CAMPOS, 2002, p. 20).

¹⁷ Conforme Padolfi (2002, p. 92), o processo de imigração no Brasil no fim do século XIX e início do XX foi um projeto baseado no “monitoramento da população que envolvia o adensamento, branqueamento e a ‘elevação civilizatória’ dos habitantes do país. Essa política possuía dois objetivos claros: ‘o povoamento das regiões de fraca densidade populacional e a constituição de um mercado de trabalho para substituir a mão de obra escrava na produção mercantil-exportadora’ (COLBARI, 1998, p. 129-130). Assim, Colbari (1998, p. 132) enfatiza que ‘a questão não era somente a falta de população, os vazios demográficos, mas a falta de uma população portadora de certos atributos que permitissem sua incorporação no processo de produção’.”

¹⁸ Podemos citar algumas das instituições criadas em Ponta Grossa na primeira década do século XX que se destacaram: o Círculo Socialista Leon Tolstoi (1902), o Centro Livre-Pensador (1908), o Centro Anticlerical de Ponta Grossa (1908) e a Sociedade Operária Beneficente de Ponta Grossa (1910).

A categoria dos ferroviários, da qual fazia parte a família Pilotto, era a mais numerosa e organizada da cidade, devido a estarem em contato direto com trabalhadores de outros centros urbanos. Muitos deles eram europeus, “entre os quais se imagina encontrar aqueles que possuíam maior grau de politização e até experiência entre os movimentos grevistas em seus países de origem” (CHAVES, 2006, p. 71).

Conforme Martins (1989, p. 84–85), entre os anos de 1829 e 1934, o Paraná recebeu 101.331 imigrantes e, destes, os italianos formaram o quarto grupo de maior presença, com 8.798. Ao analisar o fenômeno de assimilação desses povos, ele descreve que, em relação aos italianos, houve uma fácil integração, tendo em vista que estes se “afinaram tão bem com a alma do Brasil” (MARTINS, 1989, p. 161). Para Leão, entretanto, o fenômeno da assimilação não foi livre de conflitos e disputas:

A partir da década de 1870, com a população da província de cerca de 12.000 pessoas, chegam ao Paraná cerca de 11.805 imigrantes de diversas origens. Principalmente poloneses, italianos de 1880 a 1889, e poloneses, italianos e alemães em 1890 a 1899. O contato com os hábitos trazidos pelos imigrantes faz aparecerem os conflitos por um mercado de trabalho incipiente. As técnicas mais modernas e melhor adaptadas às novas formas de comércio e de produção econômica trazidos pelos imigrantes começam a ganhar espaço aos habitantes da terra, habituados às formas tradicionais de economia extrativista [...] A convivência com os novos hábitos, culturais e profissionais, tensiona as relações sociais e os antigos habitantes luso-brasileiros tratam de definir seus papéis. (LEÃO, 2007, p. 24)

Apesar das tensões descritas no comentário acima, nas décadas de 1930 e 1950 membros da segunda geração de imigrantes europeus assumiram postos dentro do aparato estatal ao lado de membros das antigas classes dominantes (SALLES, 2004, p. 94). Nesse sentido, a família Pilotto seria um exemplo, pois tanto Erasmo como Osvaldo e Valfrido ocuparam diversos cargos na esfera pública, seja por indicação ou por concurso.

Sobre a descendência italiana de Erasmo Pilotto, temos alguns comentários de sua esposa, Anita Camargo Pilotto¹⁹. Na biografia do marido que escreveu em 1987, faz alguns comentários sobre o temperamento dele:

Falei dos seus verdadeiros desesperos, e, agora, ao falar de seu bom humor permanente, não estou me desdizendo. Esse é o fundo real de seu temperamento: a alegria com que passeia pela vida. “Sou italiano”. “Nós, ‘italianos’, sofremos muito, mas ninguém melhor para ser alegre. Custa caro, mas vale a pena.” (PILOTTO, 1987, p. 40)

Apesar de ser criado pela família materna, Gonçalves da Motta, de ascendência portuguesa, Pilotto se identifica com sua descendência italiana, atribuindo a ela, por exemplo, suas características de personalidade e visão de mundo. Nesse sentido, o *habitus* do migrante constitui-se para Pilotto como uma herança cultural legada por meio de um capital cultural incorporado. Ao descrever a ação desse *habitus* migrante, Brito afirma que este provém:

[...] dos modos de interiorização das experiências vividas pela maioria dos indivíduos submetidos, por diversos motivos, a situações de mobilidade espacial durante sua trajetória. No caso deles, talvez valesse mais a pena referir-se ao fato de que as disposições adquiridas através de um certo tipo de socialização – ou pelo menos, através de certos repertórios incorporados durante suas trajetórias – funcionam, segundo o contexto e o momento, como uma fonte de recursos positivos ou negativos, que permitem ou não proceder às reformulações e às flexibilidades necessárias à gestão do novo ambiente em que se encontram. Afinal de contas, numerosos trabalhos sugerem que o conceito de cultura não é monolítico, que as pessoas podem aceitar, rejeitar ou transformar sua herança cultural. (BRITO, 2010, p. 433)

Ao descrever o valor do patrimônio familiar para os descendentes de italianos, Zanini afirma que, nesses casos,

¹⁹ Anita Camargo (1912–2010), filha de Ernesto Ignácio de Camargo e Ittacília de Godoy, era professora normalista e conheceu Erasmo Pilotto, em 1931, quando este assumiu o cargo de diretor no Grupo Escolar Professor Brandão, instituição na qual Anita era professora. Em 22 de abril de 1933, eles se casaram e Anita adotou o sobrenome Pilotto; não tiveram filhos. Nas notas autobiográficas de Pilotto, existem poucas referências a seu casamento; algumas informações são encontradas na obra *Erasmo Pilotto: um educador de alma romântica* (1987), escrita por Anita Pilotto. Além dessa obra, Anita publicou *Casa de zinco* (1950), livro publicado pelo Gerpa, e, conjuntamente com Erasmo, o conto *Ofélia* (1973).

A família se torna patrimônio simbólico que agrega valor a seus membros. Portanto, ser membro de determinada família, ter origem italiana e compartilhar de um itinerário de sucesso valoriza positivamente a identidade do descendente. Patrimônio esse que interage num mercado de bens simbólicos no qual a etnicidade, como num campo, representa uma busca por poder e prestígio. Por fim, a valoração finda por residir na pessoa do descendente, considerado como portador legítimo da saga imigrantista e do histórico particularizado por seus antepassados. (ZANINI, 2004, p. 57)

Um exemplo dessa valorização está no artigo de Valfrido Pilotto intitulado: *Evocando o prof. Osvaldo Pilotto, cuja memória engrandece o magistério paranaense*. Valfrido descreve a situação de seu pai, Egydio A. Pilotto, que, apesar de ser chefe da Companhia Estrada de Ferro São Paulo-Rio Grande do Sul, por questões financeiras precisou optar por mandar um filho de cada vez para os estudos na capital, sendo o primeiro escolhido Osvaldo Pilotto. Lê-se no artigo:

Meu pai adivinhava as tremendas competições do mundo a desencadear-se depois da I Grande Guerra, e queria ficassem os filhos com a mesma couraça, com o mesmo tesouro lhe deixado por aquele italiano inteligente e desbravador que foi Ângelo Pilotto²⁰, quando, do Porto de Cima, o mandara [Egydio] cursar, nos fins do século passado, um importante colégio da capital, – do professor Artur Loyola Alves de Camargo. (PILOTTO, 10 ago. 1993)

Apesar de destacar no artigo a dificuldade referente à falta de um capital econômico, Valfrido traz a referência da memória positiva de seu avô, colocado como um homem de inteligência e espírito desbravador, indicando também uma valorização da cultura escolar. E destaca que, no mesmo colégio que seu pai estudou, passaram também importantes figuras da política paranaense, como Afonso Alves de Camargo e Caetano Munhoz da Rocha.

Assim, apesar do pouco contato de Erasmo com a família paterna indicado pelas fontes, a herança cultural apresenta-se como um capital cultural e, como veremos adiante, também como um capital social, tendo em vista os espaços alcançados pelo intelectual dentro da esfera pública, na qual estavam em

²⁰ Ângelo Pilotto era pai de Egydio A. Pilotto e avô de José Pilotto Sobrinho.

posições de comando os seus primos Osvaldo e Valfrido. Outro ponto será a aproximação de Erasmo a outros descendentes e imigrantes italianos, como Dalton Trevisan, Poty Lazarroto e Guido Viaro, em projetos comuns ligados ao campo cultural.

Retomando o comentário de Valfrido sobre José Pilotto Sobrinho, temos a indicação de sua ligação com a doutrina espírita, fato evidenciado pelo relato de Erasmo Pilotto (2004, p. 18) quando cita que seu pai deixou alguns livros, destacando entre eles a obra de Camille Flammarion *Deus na natureza*²¹. Apesar dessa referência, Erasmo Pilotto não seguiu a doutrina. Sua noção de espiritualidade parece vir de várias linhas filosóficas, em uma interlocução com Flammarion, Tolstoi, Gandhi e a Bíblia:

Li muito o *Deus na natureza*. Nesse momento, conheci as obras de pensamento de Tolstoi [...] isto é, aquelas em que ele se volta, com uma das mais espantosas decisões do mundo, para o cristianismo. [...] Por outro lado, por essa mesma época, tomava conhecimento da religiosidade da Índia, a profunda religiosidade da Índia, que vai, como se sabe, nos mestres, muito além da tão superficial religiosidade com que encontramos dia a dia. Por tudo isso, eu sabia praticamente de cor o Evangelho segundo Mateus. [...] Vivi o drama da procura da coerência, entre a vida que eu podia viver e a vida cristã a que aspirava. (PILOTTO, 198-, p. 11)

Temos como hipótese (SILVA, 2009) que o autodidatismo de Pilotto, presente em sua formação profissional e cultural, também se manifestou em sua orientação religiosa, pelos estudos do cristianismo a partir de Tolstoi e pelas teorias espiritualistas orientais, especialmente as hinduístas, refletindo-se no que ele denominou de um “cristianismo ao mesmo tempo veemente e crítico”. Sobre sua formação familiar, afirma:

E assim me formei, entre a evocação da mentalidade livre, nova e ardente de meu pai, e a tranquilidade e a estabilidade de índole tradicional da família de minha mãe. Em comum, eles tinham a retidão absoluta, natural, sem alarde, espontânea de todas as horas, no íntimo da personalidade. (PILOTTO, 2004, p. 19)

²¹ Obra publicada originalmente em 1866, com o título *Dieu dans la nature*.

O pouco contato de Erasmo Pilotto com seu pai nos leva a crer que a sua relação tenha sido mais a de uma memória construída por sua família, a representação do jovem idealista, livre-pensador e articulado, criada em torno da figura paterna.

Após o falecimento de seu pai, Erasmo Pilotto passou a residir em Curitiba, junto de sua mãe e de seus avós maternos. Nesse mesmo ano de 1912 nasceu o irmão de Erasmo, Hugo, que faleceu com apenas dois meses de idade. Dessa forma, Erasmo foi criado como filho único. Seu avô era comerciante, o que indica que sua família detinha determinado capital cultural e mesmo econômico, já que todos os seus tios tinham pelo menos o Curso Normal e a família Gonçalves da Motta era considerada uma tradicional família de comerciantes na cidade de Guarapuava. No depoimento de Pilotto, lê-se:

Quando meus avós vieram de Guarapuava para Curitiba [...] um dos meus tios, Rogério, teria por volta 10 anos de idade; minha mãe, 12; e outra de minhas tias, Flaviana, 14. Todos três liam bem o francês. O português escrito de Flaviana, uns poucos anos depois, iria destacar-se ao ponto de ser elogiado especialmente pelo seu professor na Escola Normal, Emiliano Pernetta. (PILOTTO, 198-, p. 3)

Dessa forma, boa parte do *habitus* familiar de Pilotto tem ligação com a antiga Escola Normal de Curitiba. Em suas notas autobiográficas, Pilotto afirma:

[...] eu pertencia, pelo lado de minha mãe, a uma família formada, em grande parte, na antiga Escola Normal Paranaense, – de Euzébio, Dario, Álvaro Jorge, Azevedo Macedo, Pereira Lagos, Custódio Raposo, entre outros – esses fatos, dizia, me levaram a tomar, um pouco mais tarde, a decisão moral de ser professor primário, renunciando firmemente a qualquer título superior. (PILOTTO, 198-, p. 12)

A admiração pelos mestres da antiga Escola Normal se faz presente em diversos momentos da trajetória de Erasmo Pilotto. Alguns foram seus professores no Curso Ginásial; outros, como Emiliano Pernetta, marcaram a trajetória de Pilotto de outras maneiras. A obra do professor e poeta foi responsável por aproximar o jovem Erasmo da estética simbolista, levando-o inclusive a publicar *Emiliano* (1944), seu primeiro livro.

A ligação de Pilotto com a Escola Normal, por meio de sua família materna, contribuiu para a escolha pelo magistério, embora ele afirme que sua opção não foi incentivada inicialmente por sua família, que pretendia que ele partisse para um curso superior. Do lado paterno, Osvaldo Pilotto e Valfrido Pilotto também passaram pelo Curso Normal, ingressando posteriormente no ensino superior. O *habitus* familiar, em que o magistério tinha um papel de destaque tanto do lado materno quanto paterno, foi o modelo apreendido pelo jovem Erasmo Pilotto. Pois, como ressalta Setton (2002, p. 64), o “*habitus* é um instrumento conceptual que auxilia a apreender uma certa homogeneidade nas disposições, nos gostos e preferências de grupos e/ou indivíduos produtos de uma mesma trajetória social”.

Assim, além da disposição para escolher uma profissão ligada ao magistério atribuída ao seu *habitus* familiar, o gosto²² pela poesia simbolista, especialmente pela obra de Emiliano Pernetá, poderia estar associado a esse mesmo *habitus*, pelo contato de seus familiares com a antiga Escola Normal, da qual Emiliano Pernetá, ao lado de Dario Vellozo, foram professores e divulgadores da estética simbolista. Para Bourdieu, a experiência de imersão em um tipo de arte, no caso de Pilotto na literatura simbolista, está ligada às condições de aquisição da obra de arte, que, “além da capacidade material e cultural da apropriação, depende da filiação antiga a um universo social em que a arte, sendo objeto de apropriação, está presente sob forma de objetos familiares e pessoais” (2007, p. 74). Assim, o gosto pela poesia simbolista e a capacidade de apreensão desta se constituem como uma herança cultural, ou seja, um capital cultural herdado, que terá correspondência com o capital escolar no sentido de reconhecer o valor desta manifestação artística, pois a família e a escola agem inseparavelmente como “espaços em que se constituem, pelo próprio, as competências julgadas necessárias em determinado momento, assim como espaços em que se forma o valor de tais competências” (BOURDIEU, 2007, p. 82).

²² “[...] o gosto é o operador prático da transmutação das coisas em sinais distintos e distintivos, das distribuições contínuas em oposições descontínuas; ele faz com que as diferenças inscritas na ordem física dos corpos tenham a ordem simbólica das distinções significantes” (BOURDIEU, 2007, p. 166).

1.1.1 Escolarização Inicial: Escola Modelo e o Ginásio Parananense

Ao investigarmos a trajetória inicial de Pilotto (SILVA, 2009) tomamos como premissa as considerações de Bourdieu sobre o processo de escolarização de um agente, conforme o autor esse é um aspecto relevante de uma trajetória, pois, nas “sociedades escolarizadas” existe um destaque ao papel atribuído à instituição escolar similar a religião nas sociedades primitivas. Para o autor a cultura escolar propicia um corpo comum de categorias de pensamento que tornariam possível a comunicação entre os indivíduos (BOURDIEU, 2004, p. 205). Nesse sentido esse processo propicia aos indivíduos “um repertório de lugares comuns” e acordos sobre os “problemas comuns e maneiras de abordar tais problemas” (BOURDIEU, 2004, p. 207). Assim, a instituição escolar traz na sua base as problemáticas obrigatórias que orientam e organizam o pensamento de uma época.

As problemáticas obrigatórias, para Bourdieu, indicam um consenso das questões a serem debatidas em um determinado período histórico, mesmo que as respostas não sejam um consenso entre os homens cultivados desse período. Nesse sentido, a escolarização de Pilotto fez-se num período de grande efervescência das questões educacionais, em que grupos católicos (clérigos e leigos) e anticlericais, apesar de não partilharem dos mesmos ideais, apontavam a causa educacional como uma questão fundamental.

Ainda no sentido de investigar as relações entre a escolarização e a trajetória intelectual, destacamos as contribuições de Sirinelli sobre a importância de esclarecer as genealogias de influências nas gerações intelectuais²³. Orientação que vai no sentido da análise dos intelectuais que atuaram como “despertadores” para uma geração. Esses agentes representam “um fermento para as gerações intelectuais seguintes, exercendo uma influência cultural e mesmo às vezes política” (SIRINELLI, 2007, p. 246). Na trajetória de Pilotto, citamos como exemplo, o contato com alguns professores do Ginásio

²³ Para Sirinelli, apesar da dificuldade de operar com o conceito de geração, a importância desse vem do fato que “no meio intelectual os processos de transmissão cultural são essenciais; um intelectual se define por referência a uma herança [...] quer haja um fenômeno de intermediação ou, ao contrário, ocorra uma ruptura e uma tentação de fazer tábua rasa, o patrimônio dos mais velhos é, portanto, elemento de referência explícita e implícita”. (SIRINELLI, 2007, p. 255)

Paranaense, que representavam a intelectualidade local no começo do século XX. Tal contato foi marcante para definir algumas de suas posturas e concepções educacionais, como por exemplo a valorização da estética simbolista e a centralidade da questão educacional.

O início da trajetória escolar de Erasmo Pilotto inicia em 1917, ao ingressar no Grupo Escolar Dr. Xavier da Silva. Conforme Bencosta a instituição foi a primeira do gênero em Curitiba, construído em 1903, e foi considerada na época de um padrão próximo aos grupos escolares paulistas. Ainda conforme o autor a retórica de legitimação dos grupos escolares viria da tese segundo a qual estes não seriam simples agrupamentos de escolas em um único edifício, “mas uma sequência metódica e sistemática do ensino, sendo necessário, portanto, submetê-los a uma regulamentação científica” (BENCOSTTA, 2002, p. 109). Assim, a criança, “na medida de seu aproveitamento, passaria por diversas classes e graus, aperfeiçoando cada vez mais sua educação intelectual, física e moral, que lhe seria fornecida gratuitamente pelo Estado” (BENCOSTTA, 2002, p. 109). Como resultante dessa educação, o aluno estaria apto para ser um cidadão útil ao Estado e à República. A ideia de preparar as crianças “para se tornarem futuros cidadãos capazes para o mundo moderno – foi continuamente utilizada nos argumentos discursivos que apresentavam a instrução pública como responsável nesta missão” (BENCOSTTA, 2002, p. 110).

Sobre esse período, Erasmo Pilotto faz o seguinte depoimento, referente a sua passagem pelo Grupo Escolar Dr. Xavier da Silva:

Foi nesse momento, em 1917, que frequentei a 1.^a série desse Grupo. [...] Meus colegas eram filhos, todos, dos **optimates** da cidade; e se eu estava lá, era porque minha mãe, mestra primária, antes de ir assumir regência da 1.^a série, fazia estágio de vários meses, com muitas colegas, nas classes-modelo [...]. (PILOTTO, 198-, p. 5, grifo no original)

Conforme seu depoimento, Pilotto se exclui da elite frequentadora do Grupo Escolar Dr. Xavier da Silva, associando sua entrada ao fato de sua mãe ser professora e ter estagiado na instituição. Deve-se relativizar essa afirmação, pelo capital simbólico de sua família materna que por estar ligada ao magistério indica que, se não pertenciam a uma elite econômica, possuíam acesso a bens simbólicos.

Para Pilotto os bons resultados alcançados, seja no Curso Primário ou no Ginásial, deviam-se ao fato de a escola pública naquele momento estar ligada mais ao ensino de uma elite do que da população em geral. Pois:

De certo, caberia repetir aqui o que dissemos da escola primária: quando nós terminamos o curso ginásial, éramos uns doze ou quinze alunos, e havia um único ginásio em todo o estado. Hoje, a democratização. É verdade que a um preço muito pesado quanto ao rendimento. (PILOTTO, 198-, p. 10)

O contexto paranaense no início da década de 1920 foi caracterizado por uma intensa intervenção na esfera educacional. No período de 1920 a 1928, o estado foi governado por Caetano Munhoz da Rocha, identificado por sua aproximação com o catolicismo e pelo empenho na modernização da estrutura pública, o que correspondeu, na área da educação, à reforma da instrução pública instituída por César Prieto Martinez (1920–1924) e Lysímaco Ferreira da Costa (1924–1928). Nesse momento conforme Moreno (2003, p. 4–5), houve uma expansão quantitativa das escolas públicas e intensificação de esforços para inspeção, controle e mudanças das práticas pedagógicas e da função social da escola. Ainda conforme o autor as reformas tinham como norte a ideia de Nação concebida como ideal de unicidade do Estado, e nesse sentido a escolarização foi percebida “como um projeto que envolvia inserir a população nos ideais de civilidade e racionalidade típicos do mundo moderno” (MORENO, 2003, p. 6). É nesse momento que Erasmo Pilotto inicia sua trajetória no ensino ginásial e na sua formação docente, num contexto em que concepções sobre as funções da educação estariam em jogo no campo educacional paranaense, com as disputas dos grupos anticlericais e do laicato católico na ocupação dos espaços formativos como o Ginásio Paranaense e a Escola Normal.

Dois conceitos-chave para o estudo da trajetória de Pilotto se tornam presentes em sua formação no Ginásio Paranaense. O primeiro é a disputa entre os grupos clericais e anticlericais que conformavam o campo intelectual paranaense das primeiras décadas do século XX. O segundo conceito básico é representado pela disputa entre os princípios estéticos da poesia simbolista, com seu caráter de arte pela arte, e as manifestações críticas de natureza modernista iniciadas na década de 1920. Posições antagônicas que configuram ambos os

campos, educacional e artístico, mas que, apesar de indicarem posições opostas, são partilhadas pelos diversos agentes de forma integrada, e em graus diferentes. Esses conceitos constituem-se nas figurações do campo intelectual nas disputas pelo acúmulo de capital e autoridade nas instituições artísticas e educacionais.

Sobre a passagem de Pilotto pelo Ginásio Paranaense, encontramos em suas obras alguns indícios sobre sua percepção do ambiente educacional da referida instituição. Citamos inicialmente o inquérito sobre a educação pública do Paraná, realizado em 1954, a convite de Anísio Teixeira, na época diretor do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos – INEP. Cabe ressaltar que Pilotto fez esse relatório na figura de ex-secretário, e se baseia menos em informações de caráter técnico-administrativo, mantendo uma relação com as representações e memórias do Ginásio Paranaense.

[...] É, porém, preciso, antes de passar adiante, salientar o prestígio de que gozava tal Ginásio, a ponto de que, em determinado momento da evolução do sistema paranaense de educação pública, ter a sua congregação, que era a mesma da Escola Normal, as atribuições de Conselho Estadual de Educação. (PILOTTO, 1954, p. 87)

A referência feita por Pilotto refere-se ao período de 1901 até 1930, no qual, estabeleceu como marco inicial o Regulamento de Ensino de 1901, que afirma o papel do Ginásio Paranaense como principal instituição de educação do estado, tendo fim por ocasião da Revolução de 1930, com o advento em massa do ensino particular secundário. No período indicado, o Ginásio Paranaense teria como importante papel na estrutura do ensino estadual, servir de referência para as questões educacionais. Posição, que para o intelectual, viria pelo fato de que o corpo docente da instituição representava o ponto mais alto da cultura da época:

Não era sem sentido que o regulamento de 1901 dizia que o Ginásio Paranaense continuava a ser o principal estabelecimento de educação do estado. De suas cátedras, alguns professores exerciam uma verdadeira direção mental do Paraná. (PILOTTO, 1954, p. 87)

A representação do Ginásio Paranaense como instituição de excelência é questionada por Luiz Carlos Pereira Tourinho, ginasiano em um período próximo ao de Pilotto, tendo realizado o curso entre os anos de 1924 e 1928. Na obra

Toiro passante (1990), Tourinho faz o seguinte comentário sobre a educação ministrada no Ginásio em seu período como estudante:

O ensino era bom? O ensino nunca foi bom no Brasil. Ainda hoje não é bom. Na Áustria – disse Zweig – “estudava-se a ciência do que não vale a pena ser sabido”. O nosso sofria de mal antigo. Ensino livresco de jesuítas, dominicanos e franciscanos. Mais línguas, mais história, mais geografia... pouca história natural. (TOURINHO, 1990, p. 77)

Para o autor o ensino brasileiro, incluindo o Ginásio Paranaense, era “modorrentamente literário”, sendo que nem a influência positivista conseguiu empregar um modelo mais ligado à ciência. O currículo do Curso Ginásial, no período de Tourinho e Pilotto, apresenta, uma carga horária maior, dedicada às línguas e às ciências humanas. Conforme Tourinho (1990, p. 73), 60% das disciplinas dedicavam-se às Línguas, História, Geografia e Sociologia, 14% para Matemática, outros 14% para Física, Química e História Natural e 12% para Desenho. O Curso Ginásial, no período de Pilotto, apresentava quinze disciplinas, distribuídas da seguinte forma: 1.º e 2.º anos: Português, Francês, Aritmética, Desenho e Geografia; 3.º ano: Português, Francês, Álgebra, Desenho e Latim; 4.º ano: Inglês, Física e Química, Geometria e Trigonometria, História Geral e Latim; 5.º ano: Inglês, Física e Química, Cosmografia, História do Brasil, História Natural e Sociologia.

Mas, apesar de questionar a qualidade do ensino ministrado em seu Curso Ginásial, Tourinho afirma que “ingressar no Ginásio Paranaense era mudar de *status*. Seus alunos distinguiam-se pela boina azul-marinho com galões dourados indicativos do ano que cursavam. Um degrau a mais na ascensão para a Universidade” (TOURINHO, 1990, p. 71). Ou seja, ter cursado o Curso Ginásial no Ginásio Paranaense representava nesse período uma forma de acúmulo de capital simbólico.

Em suas notas autobiográficas, Pilotto (198-, p. 8-9) faz referência a cinco professores: Álvaro Pereira Jorge (Aritmética e Álgebra), Dario Vellozo (História), Sebastião Paraná (Geografia), Lysímaco Ferreira da Costa (Física e Química) e Guido Straube (História Natural). Optamos em nossa análise destacar a presença de três desses professores Dario Vellozo, Sebastião Paraná e Lysímaco Ferreira da Costa, pelo fato desses intelectuais evidenciarem a disputa entre dois grupos

que figuravam no contexto educacional paranaense nas primeiras décadas do século XX, o grupo anticlerical e o do laicato católico.

Dario Vellozo²⁴ talvez seja o agente mais adequado para representar a intelectualidade paranaense da virada do século XIX. Vellozo tem uma obra ampla e diversificada, dedicando-se à religião, à poesia, à história e à política ligada às ideias anticlericais, republicanas e à estética simbolista. Ao lado de intelectuais e escritores como Rocha Pombo, Nestor Victor e Emiliano Pernetá, defendeu a ideia de prover o Paraná de uma identidade cultural, ideário que perpassou por diversas gerações intelectuais do estado. Conforme Andrade (2007, p. 191-192) Vellozo contribuiu para uma concepção científica e laica da sociedade, formulando uma concepção que pedagógico que deveria antes de tudo ser laica, pública, profissionalizante e obrigatória.

Conforme Bega (2001) como professor de História, Vellozo fez da cátedra espaço privilegiado para a divulgação de suas ideias, que tinham como princípio o livre-arbítrio e a liberdade de expressão. O idealismo e o carisma pessoal fizeram com que Vellozo arrastasse gerações de jovens que frequentavam o Ginásio Paranaense, entre as décadas de 1890 e 1920, para a “aventura literária de cunho espiritual, o Simbolismo [que] assumirá características muito particulares, permeado de sua fé ocultista e maçônica” (BEGA, 2001, p. 215).

Sua presença trouxe ao jovem Erasmo elementos que o acompanhariam por toda a sua trajetória, entre eles o apreço pela poesia simbolista, refletida nas obras *Emiliano* e *Mallarmé*, e o estilo livre-pensador, que “foi plenamente incorporado por Pilotto, que sempre enfatizou o antidogmatismo, seja no plano religioso, seja no plano científico, além da conduta que combinava a abertura para o novo e o enaltecimento das tradições” (VIEIRA, 2001b, p. 4).

²⁴ Dario Persiano de Castro Vellozo (Rio de Janeiro, 1869 – Curitiba, 1936) inicia o magistério em 1886 conjuntamente com suas primeiras experiências literárias, dividido entre o trabalho no jornal *Dezenove de Dezembro* e as aulas no Ginásio Paranaense, efetivando-se, em 1898, aos 30 anos, por concurso, nas cadeiras de História Universal e do Brasil. Vellozo permanece na cadeira até se aposentar em 1930. Ocupou ainda diversos cargos em instituições públicas, como na Polícia, Tesouraria da Fazenda e redator do Congresso Legislativo do Paraná. Lança várias revistas literárias, maçônicas e ocultistas, entre elas a *Esphynge*, publicada entre 1899 e 1906 e considerada a primeira revista brasileira voltada aos estudos esotéricos (BEGA, 2001, e ANDRADE, 2002).

No ano de 1969, Pilotto publica uma obra em homenagem a Vellozo, intitulada de *Dario Vellozo: cronologia*, nela, abordou a trajetória do intelectual, especialmente no tocante às suas ações estéticas, religiosas e profissionais. Porém, apesar da homenagem, Anita Pilotto afirma que seu marido não pertenceu ao grupo de alunos próximos a Vellozo:

Em nossa casa, às vezes, falava-se de Dario Vellozo. Sua mãe consentia nos elogios ao professor, mas tinha reservas [...] as conversas eram sempre superficiais. Um dia perguntei a Erasmo: Você foi aluno do professor Dario? Fui, mas nunca tive maior contacto pessoal com ele. O Dario tinha seu círculo de alunos prediletos, e nunca fui um deles, nem procurei. (PILOTTO, 1987, p. 25)

As reservas de D. Ernestina Gonçalves da Motta Pilotto sobre o professor Dario Vellozo podem ser associadas ao neopitagorismo²⁵, tendo em vista que a família Gonçalves da Motta era católica. Outro ponto a ser destacado é que, apesar da indicação de não pertencer ao grupo próximo de Vellozo, temos evidenciado que Pilotto manteve certa proximidade com o Instituto Neopitagórico²⁶ - INP, contribuindo com artigos na revista *A Lâmpada*²⁷, tendo utilizado o espaço do Instituto para a experiência educacional da Escola Moderna Dario Vellozo²⁸.

²⁵ Conforme Andrade, o neopitagorismo foi “[...] um movimento cultural que tinha como uma de suas pretensões libertar as mentes das travas da religião, especialmente da Igreja Católica. A permanente busca do saber, sem limitações do campo ao qual se ativesse, opunha-se aos limites impostos pelo movimento clerical [...] Ele [Dario Vellozo] tentava uma organização cultural diferenciada, buscando novas bases para o relacionamento humano, cuja expressão se deu na organização do INP, no qual buscava aliar as tradições do Ocidente e do Oriente”. (ANDRADE, 2002, p. 138)

²⁶ O Instituto Neopitagórico foi criado em 1909 no Bosque do Retiro Saudoso, em Curitiba, para divulgar a doutrina esotérica criada pelo professor de história Dario Vellozo inspirada na filosofia de Pitágoras.

²⁷ Revista publicada pelo Instituto Neopitagórico; a maior parte dos artigos são de membros do instituto ou de colaboradores.

²⁸ No ano de 1952, Pilotto cria uma escola no interior do Instituto Neopitagórico, chamada Escola Moderna Dario Vellozo, com o intuito de servir como laboratório para o desenvolvimento de uma metodologia aplicável para as escolas do interior do estado. Ver capítulo 3.

Apesar da proximidade com o INP a não adesão de Pilotto ao neopitagorismo pode vir de uma das matrizes teóricas estudadas no CCF a obra Tolstoi, especialmente no tocante à sua ligação com o cristianismo. Assim, apesar da solidariedade de Pilotto com seus professores ligados ao anticlericalismo, sua crença no que denominou de um “cristianismo ao mesmo tempo veemente e crítico” (PILOTTO *apud* PUGLIELLI, 1996, p. 13) possivelmente o tenha afastado do grupo liderado por Vellozo.

Apesar das divergências apontadas por Anita Pilotto, o projeto educacional de Pilotto apresenta características comuns ao projeto de Vellozo, especialmente no tocante à ideia de acesso aos bens culturais. A educação, para o intelectual, deveria: “[...] ser a expressão de uma prática de igualdade e liberdade. [...] O ideal da escola moderna era ilustrar os indivíduos e, por essa via, garantir a igualdade de todos diante da razão” (ANDRADE, 2007, p. 202).

Ao lado de intelectuais como Emiliano Perneta e Dario Vellozo, que atuaram na frente anticlerical, temos a presença de Sebastião Paraná²⁹, lente de Geografia e fundador do Instituto Histórico e Geográfico do Paraná – IHGP. O intelectual esteve à frente de vários projetos socioculturais e desenvolveu estudos sobre as condições geográficas locais, publicando diversos trabalhos que tinham por principal preocupação o estudo do espaço paranaense. Esteve ligado ao paranismo³⁰, pois além do IHGP, participou como colaborador da revista

²⁹ Sebastião Paraná de Sá Sotto Maior (Curitiba, 1864 – Curitiba, 1938). Realizou seus estudos superiores em Ciências Políticas pela Faculdade do Rio de Janeiro, pois Curitiba nos anos finais do século XX não tinha instituições de nível superior. Regressando a Curitiba em meados de 1890, assume, em 1900, a cadeira de Geografia do Ginásio Paranaense e da Escola Normal em 1900, assumindo a direção do Ginásio Paranaense entre os anos de 1916 e 1920. Deixa a instituição em 1928 para assumir a Secretaria do Interior e Justiça do Paraná. Além de lente de Geografia do Ginásio Paranaense e da Escola Normal, o intelectual ocupou diversos espaços institucionais, como o Centro de Letras do Paraná, a direção da Biblioteca Pública e o Instituto Histórico e Geográfico do Paraná, do qual foi fundador, além de catedrático da Universidade do Paraná. Fez parte também do Conselho Superior do Ensino Primário do Paraná, em 1913. Na imprensa, foi o primeiro diretor de *A Escola*, fundador de *A Tribuna* e diretor da revista *O Club Curitibano* (Seção de Documentação Paranaense, 20 out. 1964, e MARACH, 2007, p. 30).

³⁰ Para Salturi (2007, p. 31), o paranismo pode ser definido “como um sentimento ligado a um ideal, uma ‘forma de pensar’ o Paraná relacionado à identidade regional. A gênese do paranismo foi esboçada desde a Emancipação Política do Estado, repercutindo na esfera política, econômica e cultural.”

*Ilustração Paranaense*³¹, em 1927, responsável pela divulgação de ideias ligadas ao Paraná, bem como de valores artísticos locais.

Identifica-se, tanto na obra de Sebastião Paraná como de Dario Vellozo³², o desejo de criar uma identidade própria para o Paraná, forjada na valorização de características territoriais, como por meio da criação literária própria identificada com a estética simbolista. Esse desejo faz parte dos ideais do grupo intelectual paranaense do início do século XX, e estiveram presentes na formação do jovem Pilotto. Concepções que foram ressignificadas pelo intelectual não no sentido do fechamento do campo artístico e literário apenas para a produção local, mas para a integração entre valores regionais e importados, postura afirmada por Pilotto na criação da revista *Joaquim*, na década de 1940.

Representando outra faceta da intelectualidade paranaense das primeiras décadas do século XX, temos o professor Lysímaco Ferreira da Costa³³. Ao contrário das referências anteriores aos antigos professores do ginásio, que tinham um tom de exaltação, percebe-se certa ambiguidade em relação ao professor de Física e Química Lysímaco Ferreira da Costa: “[...] por então, ele já faltava bem mais do que o comum dos professores, – obrigado pela sua atividade diversificada; cada uma de suas aulas era exemplar” (PILOTTO, 198-, p. 9). A ambiguidade presente na menção a Costa vem do fato de Pilotto discordar de parte de suas ideias educacionais, como veremos adiante, embora não pudesse deixar de considerar sua ação no campo educacional.

³¹ A revista *Ilustração Paranaense* foi criada em 1927, pelo fotógrafo e jornalista João Batista Groff. O periódico, que refletia os temas e o ideário em voga naquele momento, tinha uma ótima qualidade gráfica e editorial e contava com a colaboração de artistas e intelectuais. (SALTURI, 2007, p. 94–95)

³² Vellozo, apesar de defender a ideia de que o Paraná devia desenvolver uma identidade cultural, não pertencia ao movimento paranista.

³³ Lysímaco Ferreira da Costa (Curitiba, 1884–1941) cursou o Ginásio Paranaense e a Escola Militar do Brasil em Rio Pardo. Assume em 1906 a cátedra de Física e Química do Ginásio Paranaense e da Escola Normal e em 1920 a direção das instituições. Em 1925 deixa a direção da Escola Normal para assumir o cargo de Inspetor Geral do Ensino; no cargo organizou, em 1927, a Conferência Nacional de Educação. Foi aluno e professor da Universidade do Paraná, formando-se em Engenharia em 1915; nesse mesmo ano, torna-se lente catedrático; no ano de 1918, ao lado de Romário Martins; funda a Escola de Agronomia do Paraná. Atua como secretário da Fazenda durante os anos de 1928 e 1929 (COSTA, 1987).

Outro ponto de discordância entre Pilotto e Costa poderia vir da filiação do segundo ao grupo católico³⁴. Mais jovem que Dario Vellozo e Sebastião Paraná, mantém certa distância das discussões entre católicos e anticlericais na década de 1900, quando ingressa no Ginásio Paranaense. Mas, a partir da entrada de Caetano Munhoz da Rocha, que era católico, no governo do estado, Costa amplia sua ação na esfera estatal, tornando-se diretor de ensino na década de 1920, além de ter sido responsável pela reforma do Curso Normal, à qual Pilotto fez diversas críticas, publicadas em suas obras, embora se deva destacar que todas as suas críticas diretas à reforma instituída por Costa são posteriores à sua morte, e realizadas no momento em que Pilotto gozava de maior grau de autoridade no campo educacional paranaense.

Além dos professores citados por Pilotto, há mais sete lentes e dois professores que faziam parte do quadro docente no período de 1922 a 1928³⁵: Elysio de Oliveira Vianna (Francês), Pe. Antônio Mazzaroto (Latim), Arthur Ferreira de Loyola (Português), Benjamim Mourão (Geometria e Trigonometria), Guilherme Butler (Inglês e Alemão), Waldemiro Teixeira de Freitas (Geometria e Trigonometria), Pe. José Falarz (História Universal e do Brasil), Pedro Ribeiro de Macedo da Costa (Desenho) e Luiz de Souza Bastos (Música).

A ausência de comentários de Pilotto sobre os outros professores pode caracterizar uma valorização daqueles, que, em sua opinião, detinham maior relevo intelectual. Pois com exceção de Guido Straube todos os professores mencionados faziam parte da “antiga Escola Normal”. Outro dado a ser observado é a presença de dois padres como lentes e de dois professores ligados ao grupo católico, Waldemiro Teixeira de Freitas e Pedro Ribeiro de Macedo da Costa.

O grupo católico tornava-se cada vez mais presente durante o período de estudo de Pilotto, pois como salienta Bega (2001, p. 297) há um enfraquecimento

³⁴ Apesar de pertencer a uma família católica, Lysímaco Ferreira da Costa, entre os anos de 1904 e 1914, pertenceu a uma loja maçônica. Para sua filha Maria José Ferreira da Costa (1987, p. 34), foi o predomínio das teorias de Augusto Comte no ensino militar da Escola de Rio Pardo e o positivismo que afastaram Lysímaco dos princípios religiosos “adquiridos desde o berço”. Ainda conforme a autora, no ano de 1920, após a morte de sua esposa, completa-se sua reconversão ao catolicismo.

³⁵ As informações sobre o corpo docente do Ginásio Paranaense foram obtidas pelo o cruzamento de dados do Centro de Documentação do Colégio Estadual do Paraná (1941, 1948) e reportagem de Aramis Millarch (16 maio 1990).

da frente anticlerical na década de 1920, com a aposentadoria ou o falecimento de intelectuais como Emiliano Pernetá, Dario Vellozo e Sebastião Paraná, assim Pilotto encontrou um Ginásio Paranaense muito diferente do centro de livre pensamento e resistência anticlerical dos inícios das décadas de 1900 e 1910.

Cabe ressaltar que apesar da polarização entre os grupos do laicato católico e anticlericais diversos projetos, nas décadas de 1930 e 1940, como a criação da Escola de Música e Belas Artes – EMBAP e a Sociedade de Cultura Artística Brasília Itiberê – SCABI, tinham em seus quadros intelectuais dos dois grupos, e mesmo espaços considerados pertencentes ao anticlericalismo, como a Escola Normal e o Ginásio Paranaense, já não mantinham a hegemonia desse grupo, especialmente no início da década de 1930,

Figurações as quais Pilotto precisou adaptar-se, pois, apesar de não se ligar ao grupo católico representado especialmente pelo Círculo de Estudos Bandeirantes e, depois, presente na Faculdade de Filosofia Ciências e Letras³⁶, manteve contato com intelectuais pertencentes a esses grupos.

1.1.2 Escola Normal Secundária do Paraná: entre a Formação Institucional e o Autodidatismo

Um conceito-chave para analisarmos a formação de Pilotto vem do autodidatismo pelo qual o intelectual buscou formular seus conceitos pedagógicos, mesmo oriundo de uma família que teve em grande parte sua formação balizada pelas ideias correntes na Escola Normal, Pilotto questionou parte das doutrinas pedagógicas vigentes na instituição em seu período de formação.

Paralelamente à sua formação institucional na Escola Normal, Pilotto criou dois centros de estudos independentes, o Centro de Cultura Filosófica – CCF

³⁶ A Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras foi criada em 1938, como resultado do esforço dos membros do Círculo de Estudos Bandeirantes e dos professores das Faculdades de Direito e Medicina; seu interesse surge pela valorização da filosofia cristã e das letras como formação de base dos estudantes universitários. (CAMPOS, 2006, p. 140–144)

(1927 e 1930) e o Centro de Cultura Pedagógica – CCP (1927 e 1928), ambos responsáveis pelos estudos de filosofia e educação e pelo contato do intelectual com autores como Tolstói, Gentile, Montessori, entre outros que auxiliaram o jovem Pilotto, então com 17 anos, a construir suas concepções estéticas e educacionais. Ambos os centros trazem uma ideia-chave para Pilotto, a da autoeducação. Na visão do intelectual, a educação é “uma conspiração contra a cultura quando não gera a autoeducação, o ir além; quando o próprio educando não lhe percebe o sentido e o alargamento que daí lhe advém ao espírito e à vida” (PILOTTO, 1973, p. 163–164). A cultura, nessa perspectiva, assumiria o papel de formadora do espírito humano, sendo que apenas poderia ser apreendida caso o educando fosse sujeito de sua própria educação, que estaria além do ambiente escolar.

O CCF foi criado por Pilotto e um grupo de amigos, na maioria pertencente ao Ginásio Paranaense. O grupo principal do CCF foi formado por Antônio Siqueira Gusso, João da Rocha Loures Sobrinho, João Roberto Moreira³⁷, Attílio Trevisani, Paulo Tacla³⁸ e Francisco Tiago da Costa³⁹. O sentimento de solidariedade do grupo é comentado por Alir Ratacheski (1992, p. 8), no qual afirma que o centro foi a primeira experiência prática da República de Platão no Paraná: “Enquanto alguns dos homens que tiveram seu batismo de fogo no Centro de Cultura Filosófica abraçaram a política, outros a medicina ou o direito, Erasmo Pilotto ali teve confirmada sua vocação para mestre-escola.”

³⁷ João Roberto Moreira (1912–1967), “educador atuante em órgãos como o Instituto Nacional de Estudos Pedagógico (INEP) e o Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais (CBPE), nas décadas de 1950 e 1960 do século XX no Brasil, teve sua trajetória marcada pela crescente especialização nos métodos de educação comparada” (DANIEL, 2013, p. 1).

³⁸ “Paulo Tacla [na década de 1920] era um jovem curitibano que frequentava assiduamente a roda de intelectuais modernos de Curitiba. Vinha de família importante relacionada ao ramo comercial, proprietários da Casa Tacla, que ficava no meio da Rua 15 de Novembro, um dos mais importantes estabelecimentos do período” (IORIO, 2003, p. 201).

³⁹ Diferente dos outros membros do grupo, que cursaram o Ginásio Paranaense, Francisco Tiago da Costa (c. 1901-1972) terminou o curso primário com 26 anos, em uma escola noturna que funcionava na Federação Espírita do Paraná, local onde conheceu Erasmo Pilotto. Realizou o curso normal e assumiu uma escola no bairro Tanguá, referenciada por Pilotto como um caso de sucesso e um exemplo a ser seguido de dedicação. (PILOTTO, 1976, 1982)

Ao investigar a trajetória de João Roberto Moreira, em sua tese, Leziany Silveira Daniel (2009) afirma que o contato dele com os preceitos do Movimento pela Escola Nova aconteceu mediante sua relação com Pilotto, em especial na participação no CCF. Em um depoimento de 1945, citado pela autora, temos a seguinte descrição do campo educacional paranaense no final da década de 1920 e início de 1930:

Eu tinha amigos, ex-colegas, entre o de todas as facções; gente que estudara Matemática e Latim comigo; que, nas classes do Ginásio Paranaense, me tinha auxiliado a passar em Geografia ou em História Natural; companheiros, ainda, com que discutia e estudava Spengler, Bergson, W. James e Marx, sem ter para onde ir, sem poder determinar uma direção. Com Erasmo Pilotto já tinha lido e discutido os *Novos caminhos e novos fins*. (...) Havia então, em Curitiba, um grupo de moços que, concluído o curso ginasial, se tinha enveredado para o terreno das atividades educacionais, virando as costas à Universidade. Eu tinha 20 anos quando fiz concurso para a Escola Normal de Ponta Grossa, da qual Erasmo Pilotto já era diretor com um ou dois anos mais que eu em idade. Sem mestres e sem uma sólida base humanística, pois que, infelizmente, os nossos programas secundários extensos e desconexos, antipedagógicos e mal cumpridos, em nada auxiliavam o jovem estudante na sua formação intelectual; horrorizados com o que se dizia dos cursos superiores, não desejando ser nem médicos, nem advogados, nem engenheiros, *entregavamo-nos à autodidáxia*. Sozinhos, por nossa conta e risco, tentamos sendeiros diversos da ciência e da arte. Fundamos um Centro de Estudos Filosóficos e ministramos algumas aulas – revolucionariamente sociais – em efêmera universidade popular, que funcionou num “centro operário” (MOREIRA *apud* DANIEL, 2009, p. 29, grifo nosso).

A autora evidencia três questões fundamentais no relato de Moreira. A primeira refere-se ao ambiente intelectual e sua abertura a novos autores. O segundo ponto destacado é a crítica ao ensino ginasial, que tinha por objetivo a formação de bacharéis para cursos universitários, especialmente Medicina, Direito e Engenharia. E, por fim, o terceiro ponto, que trata do autodidatismo que esses intelectuais tiveram que assumir para atuarem no campo educacional, identificado com um sentimento de missão social.

Uma questão a ser destacada na citação de Moreira é a menção da leitura do livro *Novos caminhos e novos fins*⁴⁰, de Fernando Azevedo, obra que sintetiza sua atuação como diretor de ensino no Distrito Federal (1926–1930). Conforme Piletti (2002, p. 350), Azevedo justifica os princípios de sua reforma educacional, que eram baseados nos seguintes pontos: extensão do ensino a todas as crianças em idade escolar; articulação de todos os níveis e modalidades de ensino; adaptação da escola ao meio urbano, rural e marítimo; e as ideias modernas de educação: escola única, escola do trabalho e escola-comunidade. Como uma das principais figuras do Movimento pela Escola Nova do Brasil, a sua leitura indica que os integrantes do CCF estavam em consonância com as figurações do campo educacional em contexto nacional.

Outra questão levantada pela obra de Azevedo é a relação entre o Movimento pela Escola Nova e a educação estética⁴¹, já que para o educador a arte, que:

[...] até então se hospedava, retraída, nos programas artificiais das festas escolares, para deleite dos pais, no seu encantamento pelos filhos, incorporou-se ao sistema da educação popular, como um dos principais fatores educativos e uma das mais poderosas forças de ação, de equilíbrio e renovação da coletividade. (AZEVEDO, 1958, p. 118)

O papel da educação estética na obra de Azevedo, para Veiga (2003, p. 408), se dá pelo destaque de que sentimentos e sensações produzem formas superiores de sociabilidade, “tendo a arte o papel de assegurar a ‘sinergia social’, a simpatia e a solidariedade”. Compreendia que a ciência é insuficiente para

⁴⁰ A 1.^a edição da obra *Novos caminhos e novos fins* é de 1932. Utilizamos como referência a sua 3.^a edição, de 1958.

⁴¹ Conforme Veiga (2003, p. 409): “A educação estética para o povo envolveu, de um lado, a perspectiva mais teórica, preocupada com a dimensão pedagógica formativa da educação dos sentidos, e de outro lado, a perspectiva relativa aos empreendimentos práticos. Nesses, destacam-se as atividades escolares propriamente ditas, como o desenho, o canto, o trabalho manual, a literatura, as festas escolares, dentro e fora da escola. Destaca-se também uma concepção estética presente na elaboração dos ambientes escolares e na produção de outros espaços.” Cabe ressaltar que para Pilotto a educação estética como concebida pela modernidade não estava ligada apenas à valorização da cultura nacional, como concebido por Azevedo, mas estava ligada à criação de uma cultura geral que engloba obras e manifestações artísticas de caráter universal, como veremos adiante em sua proposição sobre arte longa.

satisfazer o espírito e que a arte teria a função de formadora do espírito da nação. A pedagogia azevediana procura conciliar duas visões de mundo aparentemente opostas, a visão científica e a artística, que sintetizava na asserção de que a “arte é a iluminação da realidade e a ciência, visão e descrição” (PENNA, 2010, p. 28).

Assim, ao tomar contato com a obra de Azevedo e o seu conceito de “educação artística”, Pilotto pode ter se sensibilizado para a sua função na educação, tanto nos programas escolares como no próprio ambiente escolar, como pode-se evidenciar nas proposições para o Instituto Pestalozzi, nos Programas Experimentais e nas Escolas Normais Regionais. Apesar de Veiga (2003, p. 419) indicar que depois da década de 1930, por conta de uma perspectiva utilitarista, as experiências de educação estética não tenham perdurado em um contexto amplo, elas se tornam para Pilotto um ponto primordial.

Retomando a citação de Moreira, apontamos para outras questões a serem destacadas: a rede de sociabilidade que se inicia com o CCF, que levou Moreira a atuar como secretário e depois professor de Português e Literatura na Escola Normal de Ponta Grossa, no período em que Pilotto foi diretor da instituição (1932), e nas relações posteriores, tendo em vista que após 1949 Moreira passa a atuar no Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos – INEP. É a forma de atuação política do CCF, que, conforme os apontamentos autobiográficos de Pilotto (2004), incluíram a tentativa de criação de uma Universidade Popular, em 1930; a campanha pelo Movimento pela Escola Nova, realizada por meio de conferências e da distribuição do boletim *Ideário da Escola Nova*; a intervenção, junto ao governo do Peru, para a reposição de Victor Guevara na Universidade de Lima; e o amparo a revolucionários paraguaios asilados no Paraná. Cabe ressaltar que, apesar do cunho político das ações do CCF, Pilotto manteve boas relações com os governos, tanto os originários da Revolução de 30⁴² quanto com a fase posterior, com a eleição de Moysés Lupion, governo no qual atuou como Secretário de Estado da Educação e da Cultura.

⁴² No Paraná, o descontentamento político contra o situacionismo das eleições governamentais levou ao descontentamento de autoridades militares, que, apoiadas pelos oficiais do Corpo de Bombeiros e da Guarda Cívica, aderiram à Revolução de 30. O Movimento contou com o apoio da população e dos alunos e professores da Universidade do Paraná (DICIONÁRIO Histórico e Biográfico do Paraná, 1991, p. 408–409).

Ao comentar a ligação de Pilotto com o CCF, Oliveira e Simão afirmam que:

Como membro do Centro de Estudos Filosóficos imerso nos pensamentos e reflexões e, ainda, como aluno da Escola Normal, Erasmo deu início aos primeiros contatos com as ideias da Escola Nova e sua posição foi de pronta adesão. Sua trajetória intelectual se inscreve no tratamento das suas concepções pedagógicas, já que as mesmas vieram de diversas vertentes, e com as quais teve especial habilidade de interpretar e aplicar de forma livre, evitando as prisões epistemológicas. Erasmo afirma-se como pensador, pois ser pensador é não ficar limitado às especialidades, aos modismos intelectuais, à viciada rotina do academicismo escolar ou do mundo universitário. (OLIVEIRA E SIMÃO, 2005, p. 112)

Concordamos com a afirmação das autoras, pois o CCF e o CCP levaram Pilotto a tomar contato com autores, concepções e ideias, que foram seguidas pelo intelectual ressignificadas e reelaboradas em sua concepção estética e educacional, que, apesar de estarem ligadas às principais concepções do Movimento pela Escola Nova no contexto brasileiro, representados por intelectuais como Anísio Teixeira, Fernando de Azevedo e Lourenço Filho, apresentam uma matriz diferente, especialmente no tocante à leitura da concepção espiritualista de Gentile, como será abordado posteriormente.

Para Pilotto, a participação nesse centro foi determinante para que iniciasse seus estudos sobre filosofia e educação, além de inseri-lo em ações dentro do campo intelectual curitibano. A passagem pelo CCF traz ao intelectual elementos para estruturação de seu pensamento estético e seu posicionamento dentro do campo artístico, especialmente no que diz respeito à estética modernista. A leitura de Tolstói inspirou a concepção de arte e a ideia de ação política do grupo, e a filosofia pitagórica servia de exemplo para exercícios de autoeducação realizados pelos membros do grupo. Sobre a autoeducação, em um comentário posterior, afirma que:

A autoeducação é uma vigilância depois de termos aprendido as coisas essenciais: uma vigilância em reconhecer as distinções apreendidas e usá-las corretamente em cada caso particular, *desde a alvorada do dia*. Treinar-se nisso, habituar-se em não faltar a essa prática. A pergunta, não é a pergunta de Pitágoras “Que fiz eu hoje, e, hoje, que olvidei?” Tem de ser: Que faço agora? O campo

fundamental da atenção é esse, o fundo da quotidianidade (já consciente) do sábio. (1976, p. 205)

A autoeducação ocupa para Pilotto um aspecto de conhecimento e reflexão das ações cotidianas. Nesse sentido, as práticas realizadas no CCF contribuíram para a visão espiritualista do processo educativo assumido pela concepção pilottiana de educação, que estará presente em várias de suas ações, como o Centro Cultural Dona Júlia Warderley, criado na Escola de Professores durante sua atuação na instituição, e os Centros de Alunos, concebidos para as Escolas Normais Regionais.

Para Oliveira e Simão (2005, p. 113), a aproximação de Pilotto às ideias de Montessori, realizada no CCP, levou o intelectual a conceber a arte como ponto de partida da autoeducação pois, como já citado, para o intelectual é por meio da arte que se pode levar o educando a participar da “grandeza do mundo”.

Sobre o CCP, Pilotto (1988) diz que seu objetivo era atrair companheiros para a causa da Escola Nova no Paraná. Não temos a indicação de quando o centro foi criado, mas, os depoimentos do intelectual que indicam que seus estudos relativos à Escola Nova aconteceram paralelamente à sua formação na Escola Normal, nos levam a supor que a experiência CCP aconteceu entre os anos de 1927 e 1928. Em seus apontamentos autobiográficos, informa que alguns dos livros sobre a Escola Nova foram emprestados pelo professor Raul Gomes⁴³, e afirma que:

Por nossa parte, vínhamos de Tolstoi, chegaríamos ao Emílio de Rousseau e, daí, à Escola Nova. E a nossa posição como aluno [da Escola Normal Secundária] foi de franca adesão a essas novas ideias. Pregação, na verdade, que continuava a pregação que nosso grupo realizava através do Centro de Cultura Pedagógica, cujo nome reflete diretamente o daquele outro Centro [de Cultura Filosófica]. Li o que me caiu às mãos sobre a Escola Nova. A solidez de Claparède e

⁴³ Raul Rodrigues Gomes (Piraquara, 1889 – Curitiba, 1975). Professor, jornalista, pesquisador. Participou de diversas entidades culturais, como a Sociedade de Cultura Artística Brasília Itiberê, a Sociedade de Amigos Alfredo Andersen e a Academia Paranaense de Letras. Atuou nos jornais *Diário da Tarde* e *O Dia* (BOIA; HOERNER JR; VARGAS, 2001, p. 216; DICIONÁRIO Histórico-Biográfico do Paraná, 1991, p. 191). Gomes foi um dos signatários do Manifesto dos Educadores pela Educação Nova. Foi tenente do exército, participando das Revoluções de 1930 e 1932 ao lado de Vargas. (OLIVEIRA, p. 2004, p. 24)

a linguagem de Ferreira me foram particularmente gratas. Logo depois, as tentativas de Decroly, a forte elaboração do método de projetos e a grande estrutura dos métodos montessorianos. (PILOTTO, 198-, p. 43-44)

No período de criação do CCP, Pilotto era aluno da Escola Normal e seus estudos sobre a Escola Nova entravam em contradição com o pensamento educacional da instituição, baseado em Herbart. Para Pilotto, a adoção desse autor se fez de forma parcial e por meio de uma versão simplificada:

Agora, passa-se a Herbart. Não, evidentemente, o Herbart da Pedagogia Geral, etc. Passava-se, na verdade, para uma versão, digamos, escolar, por J. Patrascoiu, um vulgarizador argentino; o que servia ao ensino da Escola Normal Secundária do Paraná era sobretudo sua metodologia. (PILOTTO, 198-, p. 42)

A adoção dos passos formais, na concepção de Pilotto, pretendia uma redução das teorias de Herbart, que, com as sucessivas apropriações por compêndios, levou a “reflexão viva de Herbart” a uma “fórmula monótona, mecânica e simplista de dar aula”. Dessa forma, o CCP assumiu para Pilotto a posição de formador de seus preceitos pedagógicos, em oposição à formação recebida na Escola Normal.

Ao descrever, no livro *A educação do Paraná*, a reforma de 1923, instituída na Escola Normal por Lysímaco Ferreira da Costa, Pilotto o faz de modo a destacar a importância da separação do Curso Normal, além de destacar a expansão do ensino normal para o interior do estado. Com a reforma, o Curso Normal foi dividido em dois: o fundamental ou geral e o profissional ou especial⁴⁴, sendo que o primeiro teria a duração de três anos e o segundo de três semestres.

A reforma procurou dar ao Curso Normal um caráter mais prático, numa posição clara de combate ao bacharelismo. Formato que divergia em muito do

⁴⁴ O curso geral correspondia às disciplinas ginasiais, enquanto o profissional às disciplinas do curso normal. O curso especial era dividido da seguinte forma: no primeiro semestre eram ministradas as disciplinas de psicologia, agronomia e higiene, metodologia geral e as metodologias da escrita e do desenho. No segundo semestre, havia as disciplinas de moral e educação cívica, noções de direito pátrio e de legislação escolar e as metodologias de moral e educação cívica, do vernáculo, da aritmética, do ensino intuitivo, das ciências naturais e da geografia. O terceiro semestre oferecia disciplinas como puericultura, prática e crítica pedagógicas, e as metodologias da música, dos exercícios físicos e dos trabalhos manuais. (COSTA, 1987, p. 135-150)

currículo do Curso Normal aplicado na década de 1910 e início de 1920, que tinha como estrutura curricular as disciplinas do Curso Ginásial, acrescidas da disciplina de Pedagogia. Para Pilotto (198-, p. 36), apesar da formação técnica “um tanto incipiente”, o curso da Escola Normal naquele momento tinha uma “densidade categorial”, especialmente pela associação com a formação de uma cultura geral e pelo “ambiente alto e austero”. Dessa forma, as mudanças instituídas por Lysímaco Ferreira da Costa entrariam em contradição com a formação familiar de Pilotto e com as teorias discutidas no CCF e no CCP.

Conforme Pilotto, a orientação dada ao Curso Normal no período em que foi aluno vinha da doutrina dos passos formais de Zeller, que tinha inspiração na pedagogia de Herbart, que em sua opinião reduzia a teoria herbartiana à forma de manual. Em um artigo intitulado *A escola de hoje e a escola de amanhã* (PILOTTO, 2005) publicado originalmente em 1929 na revista *A Alvorada*⁴⁵, Pilotto fez o seguinte comentário sobre o papel da psicologia na pedagogia e sobre o herbartianismo:

Herbart, [...] no começo do século XIX, dirigiu intenso movimento no sentido de estabelecer as bases da psicopedagogia – continuação, embora acanhadíssima, da obra magistral de Rousseau. Mas a ciência pedagógica não podia deter no herbartianismo. Este, se o penetrou a alma da criança, não pode, entanto, traçar-lhe os aspectos mestres [...]. Coube aos adeptos de uma reforma pedagógica, aos sonhadores de uma “Escola Nova”, traçar essa hierarquia, das leis psicológicas. (PILOTTO, 2005, p. 7)

No artigo, Pilotto procurou criar uma dicotomia entre a “pedagogia velha”, seguidora de Herbart, e o método da Escola Nova. Nesse sentido, Pilotto afirma que a prática pedagógica da Escola Normal, no período da reforma de ensino de Costa, estaria ligada à pedagogia velha e que na Escola Nova estaria a superação da mecanização da pedagogia de base herbartiana.

Como caracterização desse período, Pilotto afirma a concepção herbartiana como a matriz principal da prática pedagógica da Escola Normal em oposição à concepção pestalozziana da antiga Escola Normal, concepção que buscou retomar na Escola Normal quando professor, associando as ideias de

⁴⁵ A revista *A Alvorada* era uma publicação do Grêmio Estudantil Emiliano Pernetá, composto pelos alunos do Ginásio Paranaense da seção internato.

Pestalozzi e outros autores como Montessori. Apesar dessa representação, a caracterização de Pilotto não corresponde totalmente às concepções educacionais presentes na Escola Normal na reforma da década de 1920, pois, apesar de evidenciar a obra de Herbart como sua principal linha teórica, Costa não nega o valor das ideias de Pestalozzi para a educação. Como pode ser evidenciado em um discurso de paraninfo da turma da Escola Normal de 1926, no qual, mencionou a importância de Pestalozzi:

Dominam ainda o espírito do ensino atual, em todos os países civilizados, as grandes concepções de Comênio, Pestalozzi, Herbart e Froebel. [...] Os três últimos e grandes pedagogos tendo surgido com as suas brilhantes doutrinas educativas, quase que simultaneamente, nos inícios do século passado, dominam, ainda que em graus diferentes, as normas gerais do ensino nas escolas de todos os países cultos. [...] Pestalozzi exigia o adestramento da expressão e a atividade produtiva na escola, Pestalozzi foi um emotivo e um intuitivo, que procurou fazer bem à criança, transformando-a em um ser evoluído para Deus. (COSTA, 1987, p. 169)

A menção a Pestalozzi indica que a obra do pedagogo fazia parte dos conhecimentos transmitidos aos normalistas, mesmo que Herbart tenha sido a principal linha teórica seguida pela instituição.

Outra concepção teórica presente na Escola Normal no período foi a de Montessori. Conforme depoimento dado pela professora Joana Falce Scalto (COSTA, 1987, p. 220) o Método Montessori foi aplicado no Jardim de Infância Emilia Erchsen⁴⁶. Para Scalto, o Paraná teria sido o primeiro estado a aplicar o Método Montessori, em 1924, pela ação de Lysímaco Ferreira da Costa. Dessa forma, temos evidenciado que a orientação herbartiana não foi a única matriz de pensamento da Escola Normal, pois além de diretor de instrução pública, Costa também foi professor de Pedagogia da Escola Normal, onde possivelmente discutiu as ideias de Montessori em sua cadeira.

Apesar da polarização enfatizada pelos discursos de Pilotto, podemos afirmar que não houve uma completa ruptura com as ações que estavam sendo

⁴⁶ De acordo com Joana Falce Scalco, o Jardim de Infância Emilia Erichsen era independente, sendo anexado na década de 1930 ao Grupo Escolar Dr. Xavier da Silva. (COSTA, 1987, p. 220–221)

discutidas pela instituição antes de sua entrada como professor. O que demonstra que a polarização entre a “antiga Escola Normal” e a Escola Normal na qual realizou seus estudos enfatiza a oposição de Pilotto à orientação de Costa.

Sobre a relação de Pilotto com a antiga Escola Normal, pode-se afirmar que ela se caracteriza pela relação estabelecida com o *habitus* familiar, no qual a formação cultural foi valorizada, com o sentimento de pertencimento a um estrato social específico que tinha a educação e a cultura como pontos de distinção. Pois, como destacado por Vieira (2007c, p. 20), um dos princípios que caracteriza os intelectuais é o sentimento de pertencimento a um estrato social específico, por meio da relação com a cultura em seus vários aspectos, artísticos, filosóficos, científicos ou pedagógicos. Partindo dessa observação, percebe-se no ambiente familiar de Pilotto, pela relação com a antiga Escola Normal, uma formação que valorizava a cultura, e ao mesmo tempo estabeleceu para o jovem Pilotto um sentimento de pertencimento ao magistério e à ação cultural.

Cabe ressaltar também a ligação de Pilotto com a pedagogia de Montessori, que serviu de referência em algumas de suas obras, além do fato de, como Secretário de Estado da Educação e da Cultura, ter incentivado a disseminação de suas teorias, promovendo cursos de formação para professores de pré-escola, e auxiliando a criação da Associação Montessori no Paraná, por meio da figura de uma de suas ex-alunas, Eny Caldeira.

1.2 ADESÃO AO MOVIMENTO PELA ESCOLA NOVA E O INÍCIO DA ATIVIDADE DOCENTE

Apesar de questionar os métodos e concepções adotados na Escola Normal de Curitiba, Pilotto (198-) indica que não sofreu nenhum constrangimento em seguir suas concepções educacionais, que, como visto anteriormente, estavam baseadas na leitura de Azevedo, Montessori, Rousseau e Tolstoi. Pela análise do início de sua trajetória docente, percebe-se que ele também não teve obstáculos em dar início a sua trajetória profissional. A primeira menção (PILOTTO, 198-, p.44) à atividade de docência acontece em 1928: com 18 anos,

assume o cargo de “substituto efetivo” da Escola Noturna para Operários, do Grupo Escolar Tiradentes, em Curitiba⁴⁷.

Após seis meses, é nomeado para o cargo de professor na Escola Normal de Paranaguá, na cadeira de Português, permanecendo na instituição de 1929 até 1930. Cabe ressaltar que nesse momento investiu no cargo por indicação e não por nomeação de concurso, indicativo de um certo capital social familiar. Nesse mesmo período, como comentado no tópico anterior, Pilotto teria participado da criação do Ginásio Brasileiro (1931). Em seus apontamentos autobiográficos, após citar a nomeação para a Escola Normal de Paranaguá, faz uma citação da obra de Darcy Damasceno (1958) sobre a poeta Cecília Meireles:

Em 1930, houve no Brasil um grande surto de esperança em torno da educação, o que levou “(a Cecília Meireles)” a empenhar-se ativamente nesse movimento de renovação, participando de reformas e dirigindo no *Diário de Notícias*, de 1930 a 1934, uma página dedicada aos assuntos do ensino. (DAMASCENO *apud* PILOTTO, 198-, p. 45)

Na sequência da citação, afirma ter colaborado regularmente com a coluna, embora não esclareça a forma de colaboração, se seria por meio de escritos, dados ou comentários. Mas a indicação dessa participação demonstra que Pilotto estava ligado ao MEN em contexto nacional, visto que Meireles é uma das signatárias do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932), ao lado de Raul Gomes, que, como mencionado anteriormente, auxiliou o grupo formado no CCP com as leituras sobre o MEN e que poderia ter facilitado o contato de Pilotto com Meireles.

No ano de 1931, Pilotto faz a indicação de uma intriga política que o tirou da Escola Normal de Paranaguá e o enviou como diretor da Escola Noturna para Operários do Grupo Escolar da Vila Entre Rios. Conforme seu depoimento, não chegou a assumir o cargo, pois a intriga foi rapidamente corrigida pela “integridade dos generais Plínio e Mário Tourinho⁴⁸” (PILOTTO, 198-, p. 49).

⁴⁷ Ver anexo 1.

⁴⁸ O major Plínio Alves Tourinho foi um dos principais articuladores da Revolução de 1930 no Paraná. Era paranaense, professor de Astronomia da Universidade do Paraná. O general Mário Monteiro Tourinho, militar de carreira, era irmão de Plínio Alves Tourinho. (OLIVEIRA, 2004, p. 15–18)

Pilotto não explica o que motivou essa indicação e nem quem foi responsável por ela. Conforme Oliveira (2004), o Paraná teve um papel estratégico na Revolução de 1930, no apoio a Getúlio Vargas, e, com a instalação do Governo Provisório em 5 de outubro de 1930, o General Mário Tourinho foi nomeado governador provisório do Paraná.

Assim, se Pilotto tinha opositores nos quadros governamentais, também contava com aliados, o que demonstra que seu capital social era suficiente para mantê-lo em cargos de indicação, pois assim a “intriga” que o retirou da Escola Normal de Paranaguá foi “corrigida” ao ser indicado para a direção do Grupo Escolar Professor Brandão, permanecendo no cargo no ano de 1931. Nesse mesmo ano, Pilotto indica que seu nome havia sido cogitado para assumir a orientação da diretoria de Educação, mas que o fato “não se concretizou pelo acidente das mutações normais na direção administrativa” (PILOTTO, 198-, p. 50). As mudanças às quais se refere podem estar associadas às pressões sofridas pelo governo provisório do general Mário Tourinho, que, devido a fortes oposições de diversos setores paranaenses, inclusive militares, renunciaria ao cargo de governador em 29 de dezembro de 1931, sendo que em janeiro de 1932 Manoel Ferreira Ribas assumiu o cargo de governador provisório, mas permaneceu no cargo até 1945 (OLIVEIRA, 2004, p. 19). Apesar das mudanças do campo político, Pilotto ainda manteria boas relações com a esfera pública, pois em dezembro de 1932 é nomeado delegado do Paraná na V Conferência Nacional de Educação – CNE, realizada em Niterói.

Apesar de não assumir a diretoria de Ensino, em 1932 Pilotto retomaria a cátedra em uma escola normal quando assumiu a cadeira de Português e Literatura e, posteriormente, de Pedagogia e Psicologia, na Escola Normal de Ponta Grossa, além de ficar encarregado da direção daquela instituição. Em 16 de setembro de 1932, Pilotto é efetivado por concurso público para a cadeira de Pedagogia e Psicologia (PILOTTO, 198-, p. 51).

Ao comentar sua participação no evento (PILOTTO, 1988), faz uma longa citação das mudanças do campo educacional entre os anos de 1924 e 1933, destacando a criação da Associação Brasileira de Educação – ABE (1924); o Inquérito sobre a Educação de São Paulo (1926), realizado por Fernando de Azevedo, que, para Pilotto, foi uma “data histórica na educação brasileira”; a viagem de Anísio Teixeira aos Estados Unidos, em 1932, para sua “iniciação em

Dewey”; o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932); a publicação dos livros *Educação progressiva*, de Anísio Teixeira, que divulgaria “audaciosamente Dewey, entre nós”, *Novos caminhos e novos fins*, de Fernando de Azevedo, e *Introdução ao estudo da Escola Nova*, de Lourenço Filho; e, por fim, cita a iniciativa de Fernando de Azevedo na Companhia Editora Nacional e de Lourenço Filho na Companhia Melhoramentos, “tudo no sentido da renovação”.

Após realizar esse roteiro sobre o MEN, faz o seguinte comentário sobre os contornos que este traçou no Paraná:

Nossa vocação para a Educação Nova vinha, como se viu atrás, de outras origens; assim, foi com grande independência que respeitamos o ar do importante movimento renovador brasileiro. Em dezembro de 1932, fomos nomeados, pelo governo do estado, representantes do Paraná na V Conferência Nacional de Educação [...], com o fim de apresentar sugestões destinadas a um plano de educação nacional para o anteprojeto da constituição; foi aí que fizemos amizade com os líderes acima citados; mas aquela independência foi uma constante em toda a nossa atuação no campo da educação, não obstante nosso apreço, que hoje cresce mais, por aquelas figuras, notadamente Fernando de Azevedo e Anísio Teixeira – os maiores de todos. (PILOTTO, 1988)

Relatando a participação de Anísio Teixeira na V CNE, então como diretor geral do Departamento de Educação do Distrito Federal, Oliveira e Silva (2000, p. 14) cita o final do discurso do educador que versou sobre o tema "Educação e sociedade".

[...] A escola de hoje viu, de repente, as suas classes invadidas por todas as crianças, ao invés do pequeno punhado de favorecidos ou escolhidos que outrora a frequentava. Mais. Não se lhe pedem somente as técnicas e os conhecimentos atrasados ou simplistas. Pede-se-lhe também a transmissão das últimas conquistas da ciência e da cultura, em cujo alheamento é impossível viver. E mais ainda. Não somente lhe exigem conhecimentos adquiridos, até os últimos. Exigem-se, outrossim, informação de tendências indefinidas e problemas controvertidos, ainda sem solução. [...] É muito, dirão todos. Isso não será possível nem realizável. Em vez de bacharéis, queremos pedir à escola a formação, em série, de pequeninos Sócrates. É verdade. Nada menos do que isso. E só assim a escola cumprirá as suas funções. E só assim a escola poderá fazer, ela, a Revolução, antes que a façam na rua e sem saber como... E para que isso se realize, trabalham exércitos de paz maiores que os exércitos de guerra: os exércitos de professores e de educadores de

todo o mundo. Deem-lhe os elementos de cultura, de estudo e de recursos e esses exércitos irão tentar a renovação da humanidade, a grande aventura da Democracia, que ainda não foi tentada (TEIXEIRA *apud* OLIVEIRA e SILVA, 2000, p. 14–15)

Não temos informações se Pilotto assistiu à conferência de Teixeira, mas seu pedido para trazer às crianças uma formação permeada por “elementos de cultura” foi uma de suas tônicas, nos diversos espaços de atuação. E, apesar de anunciar que o MEN no Paraná adquiriu contornos próprios, suas concepções não significam uma negação dos princípios da Escola Nova formulada por Teixeira.

Para Boni e Mueller (2007), as obras de Anísio Teixeira e Pilotto se aproximam pela preocupação em conceber suas estratégias educativas baseadas na “preparação de mestres” ao mesmo tempo em que viam na educação “a forma do indivíduo atingir a vida plena”. Utilizando o conceito de *cuidado de si*⁴⁹, de Foucault, relacionado ao princípio de educação para todos, elas afirmam: “O cuidado de si está também presente na defesa de que o homem pertence-se a si mesmo e que a preparação para a vida em sociedade e para a política devia ser feita na juventude através da escola, com a participação do mestre” (BONI; MULLER, 2007, p. 7).

Concordamos com as autoras que a prática pedagógica de Pilotto, motivada pelos princípios da autoeducação e da aquisição da cultura, tinha como pressuposto “atingir a vida plena”, bem como a valorização da formação de professores pelos mesmos princípios, posições que também são compartilhadas por Teixeira, com suas devidas proporções.

Outro ponto a ser destacado na citação de Pilotto é a participação da delegação paranaense nos apontamentos da constituição de um Plano Nacional de Educação – PNE para o anteprojeto de constituição, um dos principais objetivos da conferência nesse momento. Conforme Cury (2010, p. 13–17), a

⁴⁹ “A noção de *cuidado de si* é elaborada por Foucault tendo como centro de suas atenções a Grécia Antiga e o Império Romano, a partir da leitura do *Alcibíades*, de Platão. Quando avança suas reflexões para o surgimento do cristianismo, reforça o deslocamento que foi feito, na história, da noção de *cuidado de si* para a de *conhecimento de si* – da atividade para o pensamento – que irá sustentar a noção de confissão no mundo moderno. Em nosso trabalho, nos apropriamos do *cuidado de si*, em especial no que se refere à importância do mestre e do aprendizado para o exercício da política.” (BONI; MULLER, 2007, p. 7)

ideia de um PNE foi bem-sucedida, uma vez que houve sua inscrição na constituição de 1934, que no artigo 150 previa um PNE sobre a competência da União e no artigo 152 constitucionaliza o Conselho Nacional de Educação, dando a esse órgão a competência de organizar tal plano, que deveria ser aprovado pelo Poder Legislativo, e sugerindo ao governo medidas para a solução dos problemas educativos. Em 1936 foram empossados os membros do Conselho Nacional de Educação para a realização do PNE, mas, em virtude do fechamento da Câmara dos Deputados devido ao golpe estado-novista, houve a paralisação dos trabalhos e o PNE seguiu sobre outras bases elaboradas pelo Ministério da Educação e Saúde Pública. Para Cury, isso levou a uma descaracterização dos objetivos do PNE, pois o “Estado Novo não chegou a construir o código, mas se empenhou em elaborar as leis orgânicas” (CURY, 2010, p. 17).

Como já foi citado, a concepção pedagógica de Pilotto mantém certo afastamento do cientificismo presente nas correntes pedagógicas do Movimento pela Escola Nova, o que não significou que Pilotto não tivesse reconhecimento no campo educacional. Quando em 1951 elabora os Programas Experimentais, recebe elogios de Anísio Teixeira, e em 1954 recebe também o convite deste para escrever um inquérito sobre a educação pública no Paraná.

Assim, Pilotto tem o início de sua trajetória profissional marcado por dois momentos distintos do campo educacional, o primeiro com a ascensão do Movimento pela Escola Nova, que culmina com o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, e as mudanças políticas advindas com o Estado Novo, marcado inicialmente, como salienta Carvalho (1998), com a cisão dos grupos católicos e laicos da ABE.

Muitas mudanças acontecem no decorrer de sua trajetória profissional na Escola de Professores de Curitiba (1933-1947). Nessa instituição, Pilotto pôde formular, ao longo de 13 anos, grande parte de suas concepções pedagógicas, que foram sistematizadas na sua obra *Prática da escola serena* (1946) e adaptadas durante sua trajetória como gestor na SEEC (1948-1951).

Pilotto inicia sua trajetória na Escola de Professores em 1933, aos 23 anos, como professor designado. Em 1934 é aprovado como professor catedrático das disciplinas de Psicologia, Biologia Aplicada à Educação e História da Educação. De 1938 a 1947, passa a ocupar o cargo de assistente técnico, com indicação da diretoria de Ensino, assim, apesar de ter estabilidade funcional devido ao

concurso prestado, se mantém na instituição durante quase 10 anos em um cargo de indicação política. Conforme Miguel, as atribuições desse cargo eram:

[...] auxiliar os alunos nos seus “planos de estudo, demonstrações, experiências e observações”; ministrar aulas-modelo, bem como assistir às aulas dadas pelos alunos; “constituir-se em traço de união entre o plano de estudo teórico de Métodos de Ensino e respectiva prática, nas classes de observação e experiência, informando o diretor e o Chefe da Seção sobre a marcha dos trabalhos”. [...] (MIGUEL, 1997, p. 74)

Ao investigarmos a atuação de Pilotto como assistente técnico na Escola de Professores (SILVA, 2009, p. 125-141) por meio da análise de suas obras e relatos/memória de ex-alunas, evidenciamos duas tônicas principais de sua ação. A primeira foi a de transformar a Escola de Professores em um polo de difusão cultural, por meio de organização de exposições, concertos e a ligação da instituição com outros espaços culturais, como as Exposições de Arte Infantil (1943 e 1944), o Salão Paranaense de Belas Artes (1944) e os concertos didáticos organizados pela Sociedade de Cultura Artística Brasília Itiberê – SCABI.

O segundo ponto executado por Pilotto na Escola de Professores foi a criação de dois centros de alunos. O primeiro foi o Centro de Cultura Dona Júlia Wanderley, destinado à ampliação e à solidificação de uma cultura geral, que tinha por objetivo, na visão do intelectual, superar as deficiências da formação geral dos alunos. O segundo, o Centro Superior de Pedagogia, destinado aos alunos mais capacitados, que tinha por objetivo a discussão de temas ligados à formação pedagógica. Ambos os centros tinham um caráter extracurricular e se inspiravam na concepção de fornecer por meio da autoeducação o acesso à cultura, que na visão do intelectual era um dos pontos básicos para a formação de professores. Esses centros refletem a posição de Pilotto, de que haveriam duas classes de professores, aqueles ligados às atividades de sala de aula e aqueles com espírito de líderes, que exerceriam posições de comando no campo educacional, concepção inspirada pela leitura da obra de Gentile, como será analisado no tópico seguinte. Essa visão de formação de professores de duas classes será retomada por Pilotto nos Cursos Normais Regionais, no qual fará uso dos dois tipos de centro de alunos.

Cabe ressaltar que a perspectiva de formação de uma elite condutora não é uma exclusividade das concepções pedagógicas de Pilotto. Ao propor a criação da Universidade do Distrito Federal, Anísio Teixeira concebe uma distinção entre a educação das massas e a educação das elites. Conforme Mendonça:

Importa constatar como, para Anísio Teixeira, a “educação geral para todos” (a educação das massas) e a educação aprofundada das “inteligências privilegiadas” (a formação das elites) não eram aspectos contraditórios, mas dimensões integradas do processo de reorganização do sistema escolar, cujo caráter democrático estaria assegurado pela própria possibilidade de progressão no interior do sistema, com base no mérito de cada um. (2003, p. 152–153)

Para a autora, na visão de Teixeira a formação das elites passaria pela reorganização do ensino secundário, pela formação de professores nas Faculdades de Educação, de Ciências e de Letras e pela criação de Universidades, pois dessas instituições sairiam:

[...] os homens capazes de construir uma cultura que efetivamente respondesse às necessidades da civilização técnica dos nossos dias, promovendo “o desenvolvimento das fontes que a integram, dando-lhe sentido humano, por um lado, e novas sendas, por outro” [...], já que o desenvolvimento científico e tecnológico se dera de forma tão acelerada que gerara um descompasso entre as mudanças no nível puramente material (ou *quantitativo*, segundo o educador) da vida do homem e a sua dimensão mais *espiritual* (intelectual, moral e até religiosa). Seria, portanto, necessário formular uma nova cultura que não só expressasse os valores da nova civilização técnica, mas que servisse também de base para a sua crítica e constante reformulação. (MENDONÇA, 2003, p. 153)

Assim, apesar de não visualizar a Universidade ou as Faculdades de Educação, de Ciências e de Letras como os centros de excelência da formação de uma elite educacional Pilotto, como Teixeira, percebe a necessidade de se criar uma educação que atendesse a duas demandas específicas: “educação geral para todos” e “educação para as inteligências privilegiadas”, que teriam a função de guia. Para Pilotto, essa formação teria um caráter extraescolar, embora a escola fosse o centro aglutinador dessas iniciativas, baseada nos centros de alunos.

1.3 ESCRITA DA OBRA PRÁTICA DA ESCOLA SERENA

Publicado em 1946, o livro *Prática da escola serena* traz as reflexões de Pilotto sobre sua cátedra na Escola de Professores. Ao comentar seu retorno como docente à instituição, Pilotto afirma que defendeu a orientação que tivera como aluno, ou seja, sua posição não foi formada pelos métodos preconizados pela então Escola Normal de Curitiba, ligada às teorias de Herbart, mas sim pela orientação de seus estudos realizados no CCF e no CCP. É o autodidatismo do intelectual que forja sua concepção, pelos menos em parte. Pois, embora não se possa negar o *habitus* de sua formação inicial, o autor sempre tenta manter certa autonomia, afirmando uma posição de independência intelectual.

Se quiséssemos dar um índice, diríamos que, entre o mais reportaríamos o grande clima do Instituto Internacional de Educação de Genebra, cujas publicações praticamente conhecíamos como a palma da mão. E os livros da Coleção Labor, de Barcelona; e da Espasa-Calpe, de Madrid. E o pensamento da escola italiana: o da linha criada ou derivada de Gentile e, noutra direção, o de Montessori. Etc., etc. Tudo com a virtude de um grande entusiasmo. (PILOTTO, 2004, p. 56)

Nesse sentido, a obra *Prática da escola serena* traz as reflexões do autor, suas convicções e suas interlocuções com autores ligados à filosofia e à pedagogia, trazendo à tona a visão do autor sobre a organização escolar. O livro é dividido em quatro capítulos: “Instituto Pestalozzi”, “Escola primária”, “Escola rural” e “Escolas de formação do magistério primário”. Ele apresenta, assim, a posição do autor sobre a metodologia, a organização e os princípios educacionais da educação infantil e primária, bem como sobre a formação dos professores para essas etapas do ensino.

Cabe ressaltar que em 1946, então com 36 anos, Pilotto já dispunha de um grande capital social e simbólico, pois além de há 13 anos exercer a cátedra na Escola Professores em Curitiba, já havia ocupado cargos nas Escolas Normais de Paranaguá e Ponta Grossa e participado do Gerpa e da revista *Joaquim*, espaços que o colocavam em evidência no campo intelectual local. Assim, ao publicar seu

livro Pilotto já era uma figura de autoridade na questão educacional no contexto paranaense.

Com o título “Este livro é quasi (sic) um diário”, Pilotto inicia seu texto com uma citação em francês de Miguel de Montaigne, retirada da Advertência ao Leitor, da obra *Ensaio*, publicada originalmente em 1588, na qual Montaigne afirma que sua obra se destina apenas a alguns amigos e parentes próximos conscientes de seu fim:

[...] para que, ao me perderem (do que correm o risco dentro em breve) possam reencontrar nele alguns vestígios de minhas tendências e humores e que por esse meio mantenham mais íntegro e mais vivo o conhecimento que tiveram de mim. [...] Então, leitor, eu mesmo sou o tema do meu livro; isso não é razão para que você empregue seu tempo livre em um tópico tão frívolo e tão vaidoso.⁵⁰ (MONTAIGNE *apud* PILOTTO, 1946, p. 5, tradução nossa)

Apesar dessa declaração, a obra de Pilotto não parece ter sido escrita com o intuito de servir apenas à memória de suas experiências educacionais. Embora as fontes disponíveis não nos permitam avaliar a circulação dessa obra, no capítulo 2 (“Escola primária”) Pilotto publica as “Ideias gerais para organização de um programa de ensino primário”, que inspiraram os Programas Experimentais para o Ensino Primário, implantados em 1950, durante sua gestão na SEEC. Essa implantação pode ser considerada como a manifestação de uma intenção de oficialização do texto publicado em 1946. Conforme Pilotto, essas “ideias gerais” foram resultado da criação de uma comissão de quatro pessoas, instaurada em 12 de outubro de 1944 pela Diretoria Geral de Ensino Primário. No entanto, conforme o autor, por “circunstâncias diversas” a comissão não foi posta em execução oficial⁵¹ (PILOTTO, 1946, p. 45).

⁵⁰ [...] à ce que m’ayant perdu (ce qu’ils ont à faire bientôt) ils y puissent retrouver aucuns traits de mes conditions et humeurs, et que par ce moyen ils nourrissent, plus altière et plus vive, la connaissance qu’ils ont eue de moi. [...] Ainsi, lecteur, je suis moi-même la matière de mon livre: ce n’est pas raison que tu emploies ton loisir en un sujet si frivole et si vain.” (MONTAIGNE *apud* PILOTTO, 1946, p. 5)

⁵¹ Infelizmente as fontes disponíveis até o momento não esclarecem quem eram os três membros que compunham com Pilotto essa comissão. Em sua autobiografia (PILOTTO, 2004), não foi mencionada tal comissão.

Outro ponto a ser analisado é o caráter estilístico da obra. Ao analisar os estilos presentes nos textos de Pilotto, Vieira afirma que podemos encontrar três formas preponderantes em sua escrita:

Nos discursos de formatura, considerando apenas a materialidade textual, pois não dispomos de indícios para analisar a sua postura como orador, notamos o tom professoral, eloquente, crítico e, nitidamente, pretendendo mobilizar as energias dos jovens professores. Nas obras que abordam política educacional, administração e organização do ensino, verificamos o tom engajado do tribuno que apresenta suas teses e projetos como se estes fossem parte de um sentimento de dever moral e político. Nesse contexto argumentativo, ele usa de linguagem imperativa para se manifestar sobre o que se deve fazer ou deixar de fazer em termos de educação. Nos textos sobre método de ensino, verificamos o didatismo do normalista que explica, passo a passo, os seus procedimentos, com linguagem simples, direta e eivada de emotividade. (VIEIRA, 2014, p. 40)

Partindo dessa análise, podemos considerar que a obra *Prática da escola serena* é um livro sobre método de ensino, pois traz uma forma adequada de apresentar as concepções pedagógicas de Pilotto. No capítulo 1 (“Instituto Pestalozzi”)⁵², o autor procura apresentar a estrutura da instituição, que seria um modelo a ser seguido para a educação pré-primária, descrevendo a arquitetura escolar, o mobiliário e a sua organização de forma didática, enfatizando o caráter de manual.

É nessa descrição que encontramos o papel conferido à arte e à autoeducação na concepção pedagógica de Pilotto⁵³. Ao descrever a estrutura da instituição, ressalta que esta deveria ser uma “casa para crianças”:

[...] de tal modo que muitas crianças pudessem aí viver como se estivessem em um lar concebido expressamente para elas, e por tal

⁵² O Instituto Pestalozzi foi uma escola experimental de educação pré-primária, criada por Pilotto em 1943 e que funcionou até 1944. Além de Erasmo Pilotto, participaram da criação da instituição Anita Pilotto, Adriano Robine e Lourival Sponholz. Em depoimento arquivado no MIS, Helena Kolody (1988) afirma que a instituição ministrava aulas para crianças com necessidades especiais e curso de extensão cultural. Conforme Iwaya (2001, p. 102), o Instituto recebeu alunas da Escola de Professores.

⁵³ Uma análise do papel da arte no Instituto Pestalozzi pode ser encontrada em Silva (2009, p. 142-152).

forma organizado que, só com viver nesse ambiente, usando livremente o que aí encontrasse, já estivesse recebendo uma larga parte de educação. (PILOTTO, 1946, p. 16)

Pilotto descreve a garagem que foi transformada em Centro de Arte, que dispunha de uma diversidade de materiais para as atividades de artes plásticas. A disponibilidade de obras originais e reproduções de artistas, as práticas musicais e a apreciação de músicos como Mozart e Grieg, ouvidos em discos ou em apresentações realizadas no Instituto, além da prática teatral. Para Pilotto, o ensino

[...] da modelagem, do desenho, do recorte, da música e tudo o mais esteve fortemente orientando sempre, no sentido de despertar as forças criadoras do espírito infantil, no sentido de que cada trabalho que realizassem as crianças pudesse ser apontado como uma pequena obra de arte. (PILOTTO, 1946, p. 22)

Para o autor, as práticas artísticas e a apreciação de obras de arte teriam um caráter de formação do espírito infantil e de formação de uma cultura geral.

Conduzimos a criança a criar sempre. De par com isso, estivemos animados da ideia de que a criança pode e deve estar em contato com valores mais altos da cultura humana. Sabemos de ciência própria, pelo trato assíduo com esse processo, que há obras imortais de todas as artes, da pintura, da música, da escultura, da literatura, que são perfeitamente acessíveis a uma criança ainda de jardim da infância, dependendo tudo da maneira como lhe forem as coisas apresentadas. (PILOTTO, 1946, p. 22)

Ao analisarmos a descrição de Pilotto dos ambientes e das práticas no Instituto Pestalozzi (SILVA, 2009, p. 149), constatamos que o autor se aproxima das ideias de John Dewey no que tange ao ensino de arte, as quais, para Osinski (2006, p. 73-75), se opunham tanto à rigidez do ensino de desenho da escola tradicional quanto à livre expressão⁵⁴ pura e simples. Ainda segundo Osinski,

⁵⁴ Nos primórdios do século XX, tem início um movimento de renovação no campo artístico, que marca o abandono dos cânones acadêmicos preestabelecidos em favor da valorização da expressão individual do artista. Como exemplo dos movimentos renovadores, temos o expressionismo alemão, com forte inspiração da arte primitiva. No mesmo período, pesquisas sobre o desenvolvimento infantil trouxeram novas perspectivas sobre a produção de arte infantil. Os reflexos no ensino de arte

Dewey destaca os efeitos maléficos do sistema imitativo e repetitivo, ao mesmo tempo em que aponta para o fato de que o trabalho sem direcionamento e sem referências externas levaria à perda de interesse pela arte. Acredita que a solução não estaria em estabelecer um meio-termo entre as duas tendências, mas no redirecionamento entre a aquisição de novos parâmetros por meio da experiência e do contato com a produção artística. Para Dewey, não faz sentido desconsiderar o conhecimento acumulado pelas experiências humanas. O professor não poderia ser um espectador, como sugerem os defensores da livre expressão, mas deveria ter uma atitude de participação e opinião.

A importância do contato com a produção artística e os benefícios para a formação infantil é defendida por Pilotto nos apontamentos para a direção geral do Instituto, nos quais o autor se remete ao “ideal ateniense de vida” e afirma:

Como os gregos, que se educavam só com o viver em Atenas, os nossos alunos devem educar-se com só viver em nosso meio. Eles assistirão ao teatro de beleza e de ideais. Conhecerão uma arte, como a arte saída, na Grécia, dos santuários – para educar; terão, diante de seus olhos, nas paredes, as melhores obras de arte que lhe pudermos proporcionar, folharão álbuns em narrações perfeitas; conhecerão a poesia; conhecerão a dança nos moldes da Duncan. (PILOTTO, 1946, p. 39)

A escolha de Pilotto das obras apresentadas no Instituto Pestalozzi remetem a obras de valor cultural, provenientes, em sua grande maioria, da arte europeia e de manifestações eruditas. Como veremos adiante, essa escolha corresponde ao ideal de arte longa definida pelo autor como aquela que tem a genialidade e a disciplina como princípios.

No segundo capítulo, “Escola primária”, como mencionado anteriormente, temos a descrição de um programa de ensino primário, que será a base dos Programas Experimentais. O capítulo abre com a discussão sobre a organização do trabalho que, segundo Pilotto, fora motivada por um pedido da diretoria geral

fortaleceram a opinião de que a arte não poderia ser ensinada, constituindo-se uma expressão do indivíduo. De forma ampla, esse movimento passou a ser denominado de livre expressão. (OSINSKI, 2001)

de Ensino em 1944⁵⁵. Embora leiamos aí que a comissão utilizara como ponto de partida as declarações da National Society for the Study of Education⁵⁶, Pilotto não chega a mencionar quais teriam sido os pontos adotados pela comissão. De acordo com ele, o trabalho da comissão levou dois anos para ser concluído. Antes de apresentar os programas, faz algumas indicações sobre a função da escola primária. De acordo com ele:

Comumente se tem dito que a função da escola primária é a ministração de uma educação geral e comum às crianças normais que frequentam a escola em tempo normal. Entende-se que é geral, porque não cabem, por nada, dentro da escola primária, as especializações, e nenhuma tendência para a formação profissional. (PILOTTO, 1946, p. 46)

Como se lê na passagem, de acordo com Pilotto, a Escola deveria fornecer uma formação geral para a criança, que, como observaremos nos capítulos seguintes, é uma tônica do discurso de Pilotto, que se colocará contra a especialização da educação. Para o intelectual, a educação não pode se separar da cultura, que, por seu turno, é compreendida sob uma acepção humanista. Nesse aspecto, é clara a relação com Pestalozzi, que, para Pilotto, “quer nos advertir contra essa cultura só de livros e sem ligação nenhuma com a vida humana [...] É contra essa cultura que Pestalozzi nos fala, chamando-nos para a verdadeira cultura, de sentido humano, em ligação com o sofrimento humano” (PILOTTO, 1946, p. 47).

A essa concepção de desenvolvimento cultural está associada à ideia da escola como um ponto de mudança da comunidade. Caberia à escola educar o meio em que está situada, tendo por alvo os problemas e a cultura local. Conforme Velloso (1997, p. 58), no Estado Novo (1937 a 1945) os intelectuais passam sistematicamente a direcionar sua ação para a esfera estatal, entendendo que sua ação seria responsável por trazer a ordem, a organização e

⁵⁵ Nesse momento, Valfrido Pilotto ocupava a posição de chefe de gabinete do secretário de Interior e Erasmo Pilotto era assistente técnico da Escola de Professores, cargo de indicação da direção da instituição, ocupada naquele momento por Osvaldo Pilotto.

⁵⁶ A National Society for the Study of Education foi uma associação norte-americana que esteve em atividade entre os anos de 1901 e 1988, congregando professores de diversas universidades norte-americanas.

a unidade para a sociedade civil, vista muitas vezes como um “corpo conflituoso, indefeso e fragmentado”; nesse sentido, a orientação de Pilotto em tornar a escola um centro de desenvolvimento cultural está relacionada ao habitus da intelectualidade do período, que se colocavam como guias das ações políticas do Estado. Para Vieira (2007d, p. 20), o Estado era “agente político, por excelência, para a efetivação do projeto moderno de reforma social”. Essa ideia toma mais corpo quando Pilotto descreve as escolas isoladas e a função das associações, no capítulo 3, que utilizam a escola como um centro irradiador de cultura.

No capítulo 3 (“Escola rural”), Pilotto volta a destacar a formação de uma cultura geral para o educando que fosse independente de seu meio, visto que, de acordo com ele, em que pese o meio não poder ser desconsiderado, ele não deve limitar o educando. Para o autor, o professor primário deve ter como fundamento “dar aos seus alunos uma educação geral. Ele [o professor] não deve pensar em transformar a sua escola em um centro de formação especializada” (PILOTTO, 1946, p. 106). Nesse ponto, percebe-se a preocupação humanista da concepção pedagógica de Pilotto, de acordo com a qual a educação deve ocupar-se em formar o indivíduo de modo a proporcionar-lhe superar as limitações impostas por seu meio. Para o autor, a escola precisa formar o homem.

Por isso, o trabalho da Escola tem de ser, dia e noite, a preocupação de fazer com que as crianças que lhe estão confiadas cheguem a viver como homens, cheguem a viver uma vida melhor. A escola não estará fazendo o suficiente se os seus alunos não estiverem todos os dias vivendo um pouco mais como homem [...] Nessa primeira parte deste programa das escolas isoladas, nós dizemos que o único programa é o de fazer estas crianças chegarem a viver uma vida melhor. (PILOTTO, 1946, p. 106-107)

Em seguida, fazendo menção a Pestalozzi, sustenta ser papel da escola ampliar sua atuação para além do ambiente escolar, de modo a constituir-se como um centro de cultura. Como veremos a seguir, essa concepção será a tônica dada por Pilotto na administração das escolas isoladas, coerente com sua convicção de que a escola deve ser um ponto de mudança social mais ampla, apta a atingir toda a comunidade em que se insere. Uma das estratégias dirigidas ao objetivo de assegurar tal caráter às escolas foi a criação de associações ligadas às escolas, que constituiriam um “elemento de educação para os

associados”. Uma das funções destacadas por Pilotto para as associações seria organizar eventos culturais, como sessões de leitura, de desenho, pintura e modelagem, além de discussões de problemas e notícias locais, regionais e nacionais.

O programa estabelecido para as escolas isoladas leva em consideração o meio sem se limitar a ele, procurando elevar o “nível da vida local”. Em termos de estilo, esse capítulo segue a estrutura dos demais, apresentando-se de maneira didática. Uma ilustração disso são as indicações sobre o teatro escolar, em que Pilotto apresenta um roteiro para a organização do espaço e para as técnicas que podem ser utilizadas pelo professor.

O teatrinho de fantoches pode executar-se assim: a representação pode ser feita mesmo no vão de uma janela, preparada até com papel jornal, de modo a ficar a boca de um palco. Os bonecos são construídos com massa de papel, que se obtém rasgando um jornal em pedacinhos bem pequenos, amassando-os molhados até ficarem reduzidos a uma pasta [...]. (PILOTTO, 1946, p. 115)

A organização do texto dessa forma nos leva a considerar que Pilotto elaborou a obra *Prática da escola Serena* como um manual que traz aspectos teóricos e questionamentos sobre a prática pedagógica, mas que também fornece ao leitor instrumentos para implementar essa mesma prática.

O capítulo 4 (“Escolas de formação do magistério primário”) apresenta um plano de trabalho para as Escolas de Professores que, como será abordado no capítulo 2 da presente pesquisa, serviu de base para a elaboração dos Cursos Normais Regionais. Nesse trecho de seu livro, Pilotto sustenta que as Escolas de Professores teriam três finalidades básicas, a saber:

[...] formar professores primários; ser um centro de cultura pedagógica, compreendendo-se aqui, mais particularmente, a investigação filosófica e a investigação experimental relativa aos problemas ligados ao fenômeno da educação; ser um centro de vulgarização pedagógica, de âmbito de ação que se estenda ao magistério do Estado e vá abranger, também, ainda que mais restritamente, os responsáveis, na família, pela educação. (PILOTTO, 1946, p. 117)

Para a formação de professores, Pilotto salienta a importância de sua formação cultural, que compreenderia duas esferas: a cultura profissional ou especializada⁵⁷ e a cultura geral. A primeira diria respeito a aspectos metodológicos e da postura do professor, ao passo que a cultura geral seria a base da formação, compreendendo conhecimentos sobre arte e filosofia, que, para o autor, não eram suficientemente contemplados nos cursos ginasiais.

Como forma de superação da deficiência relativa à cultura geral dos professores, Pilotto propunha a criação de um Centro de Alunos, que, como uma organização anexa à escola, proporcionaria a formação cultural. Uma iniciativa inspirada nessa preocupação foi o Centro de Cultura Dona Júlia Wanderley, criado na Escola de Professores durante a atuação de Pilotto como assistente técnico.

Pilotto propõe que a organização do Centro seja feita principalmente pelos alunos, enfatizando o caráter autoeducativo desse espaço, no qual, aos seus olhos, os alunos estudariam, individualmente ou em grupo, filosofia e arte, procurando uma sincronização entre as histórias de cada um desses assuntos. A preocupação com a historicidade dessas áreas de conhecimento reflete a visão de Pilotto sobre a necessidade de se compreender os contextos nos quais se dá a criação. Vale salientar que essa preocupação com o contexto não significa que Pilotto acredite em algo como uma linha evolutiva no processo cultural. Com efeito, como veremos ao examinar sua concepção de arte longa e breve, em sua tipologia, as artes, tais como as artes plásticas, a música, o teatro e a literatura, não seguem um contínuo. Tanto a arte primitiva como a moderna são por ele classificadas como arte breve, ao passo que a arte grega e a renascentista são consideradas como longas.

Nesse ponto, Pilotto traz a interlocução com Gentile⁵⁸ reportando-se ao papel das disciplinas escolares na formação de uma cultura geral.

⁵⁷ Posteriormente Pilotto (1982) divide essa cultura profissional em dois aspectos: o da formação técnica e o da formação da personalidade do professor. Essa subdivisão permite-nos apresentar a concepção de Pilotto sobre a formação dos professores como um processo que se dá em três âmbitos: formação geral, formação técnica ou profissional e formação da personalidade de educador.

⁵⁸ De acordo com Fernandes (2010), Gentile teria sido um “filósofo italiano nascido em Castelvetrano, província de Trapani, Itália. Também político, educador e editor, é atualmente considerado a figura máxima da filosofia idealista italiana e também chamado

Recordemos o papel da História, no plano de Gentile. As cadeiras de música, desenho e modelagem e a de trabalhos manuais devem fornecer apropriadíssimo campo para informações relativas à cultura geral. Parece que seria o caso de se dar uma extensão um pouco maior a essas cadeiras, dilatando-as além de interesses puramente metodológicos, para aproveitá-las, também em propósitos de formação geral e de liberação das forças criadoras do espírito do educando. (PILOTTO, 1946, p. 123)

Gentile⁵⁹ é o único autor debatido nessa obra. Sua ideia de formação de uma cultura geral parece ter sido a tônica, ressignificada por Pilotto como um

de *filósofo do fascismo*. Descendente da uma família burguesa de Castelvetro, formou-se na Scuola Normale Superiore de Pisa, onde desenvolveu seus conhecimentos sobre a filosofia do idealismo. Passou (1906) a colaborar com Benedetto Croce, outro pensador italiano que havia fundado a então recente revista *La Critica*. Dedicou-se ao ensino e foi professor universitário de História da Filosofia em Palermo (1906-1914) e, em seguida, em Pisa (1914-1917), tendo depois se transferido para Roma. Na capital italiana, além de continuar suas atividades pedagógicas, passou a interessar-se por política e desenvolveu um estudo filosófico baseado em um idealismo atualista, que pretendia superar dialeticamente todas as oposições sem suprimi-las. Seria essa a base de seu pensamento fascista. Juntamente com Croce, tornaram-se os expoentes máximos do idealismo italiano, no século XX. Foi ministro da Instrução Pública (1922-1925) no governo de Mussolini, quando promoveu uma importante reforma no ensino italiano. Membro do grande conselho fascista, permaneceu fiel ao ditador até ser assassinado por um *partigian* fiorentino, como eram chamados os membros da resistência antifascista, em Florença (1944). Entre suas obras literárias destacaram-se *A reforma da dialética de Hegel* (1913), *Sistema de lógica como teoria do conhecimento*, v. 1 (1917), *Sistema de lógica como teoria do conhecimento*, v. 2 (1923), *O pensamento italiano do renascimento* (1940) e *Discorso agli Italiani* (1943)."

⁵⁹ Na obra *Prática da escola serena* (1946), Pilotto pede que esqueçamos as filiações políticas de Gentile e nos centremos em sua proposta pedagógica, embora essa exortação não o tenha livrado de críticas, como veremos no capítulo 2. Sobre a filiação de filósofos idealistas ao fascismo, Borghi discute até que ponto a dualidade do pensamento idealista, que, por um lado acentuava a autoridade e, por outro, a liberdade e a espontaneidade, era apenas aparente: "É preciso lembrar que a imanência dos valores no homem – que os idealistas afirmavam – não significava sua imanência no indivíduo. O Espírito é, em si, um princípio universal que exclui toda particularidade e, conseqüentemente, a espontaneidade espiritual à qual eles se referem, já é, em si, uma qualidade que não pertence ao indivíduo como tal. Para eles, liberdade e espontaneidade não se referem a seu sujeito verdadeiro e se dissolvem em seu oposto. Assim, a dualidade de motivos constatada é aparente e não real e a própria instância da liberdade se reveste, no idealismo, de uma dimensão autoritária. Isto explica como os idealistas puderam dar o nome de liberdade ao conceito de dissolução do indivíduo no universal (encarnada nas instituições e no Estado) e contribuir assim para reforçar essa singular confusão mental que levou numerosos italianos a aceitar o fascismo como um movimento de libertação." (BORGHI *apud* HORTA, 2009, p. 53)

ponto forte de sua concepção pedagógica. Pilotto conceberia essa preocupação com a formação cultural por meio da criação de espaços extraescolares, tais como os Centros de Alunos e as associações, bem como no interior do próprio currículo escolar.

A interlocução com Gentile é um ponto básico de sua estratégia pedagógica. Para o intelectual, a orientação de Gentile partiria da tese de que a “Pedagogia, como toda a Ciência e como todas as coisas, é uma contínua e eterna criação do espírito”. Aqueles que tivessem o “espírito de mestres” não seriam formados pela prática e pela rotina, mas por uma cultura adequada e pelo despertar das forças criadoras do espírito, de modo que seriam “criadores de pedagogia”, Pilotto retoma aqui a referência de seu *habitus* familiar, ligado à Antiga Escola Normal, voltada para a formação de uma cultura geral em detrimento da formação técnica. A educação, para Gentile (1926), não se resumiria à repetição de fórmulas, que atestariam no máximo a boa memória do educador, mas se faria em contato com o aluno, contato no qual o professor aprenderia “il maestro che impara”:

Professor, que é um professor, não se repete, mas é sempre renovado no espírito do aluno. Vive e assim se faz, sempre diferente. É, junto com seu aluno: são o mesmo espírito [...] não há melhor complemento para apoiar a cultura do futuro professor que uma formação sincera e um treinamento real⁶⁰. (GENTILE, 1926, p. 149-150, tradução nossa)

Sobre a relação da cultura com a escola, Gentile faz o seguinte comentário na obra *The reform of education* (1922).

A escola não é, obviamente, a sala que contém o professor e os alunos. Estes podem ter uma sala, podem até ter o professor, sem, contudo possuir a escola, que consiste na comunicação de cultura. Esta cultura, temos visto, não é realmente preexistente ao ato que comunicá-la, não é para ser encontrada em livros, não é para ser procurada em um mundo ideal transcendental, não é para ser exigida

⁶⁰ Il maestro, che è maestro, non si ripete, ma si rinnova perennemente nello spirito dello scolaro. Vive e perciò si fa, sempre diverso. Si fa, insieme col suo scolaro: egli e lo scolaro, uno stesso spirito [...] non vedono miglior complemento alla cultura diretta segnanti del futuro maestro, che un sincero e reale tirocinio. (GENTILE, 1926, p. 149-150)

do professor. É somente no espírito da pessoa que está no ato de aprender. Ela existe na forma em que é possível que ela seja, não comparável a qualquer forma presumível de cultura preexistente. A escola ganha a sua existência inteiramente na alma do aluno⁶¹. (GENTILE, 1922, p.41, tradução nossa)

Para Gentile, o papel da escola é a transmissão da cultura acumulada historicamente, não apenas na teoria, mas pela vivência do espírito. Essa cultura seria composta pelas grandes obras legadas por filósofos, poetas e artistas, as quais, de acordo com ele, transcenderiam seu tempo. Essa concepção quanto à perenidade de certas obras parece, como veremos adiante, ter inspirado Pilotto na sua formulação do conceito de arte longa. Por seu turno, essa convicção quanto à transmissão de uma cultura, que faz parte do espírito do homem, reflete a influência da concepção de Gentile de que o “[...] passado com todo o seu conteúdo é uma projeção da nossa real consciência, isto é, no presente⁶²” (GENTILE, 1922, p. 43, tradução nossa).

Visando sublinhar que os elementos culturais são trazidos constantemente para o presente, Gentile cita como exemplo a *Divina comédia* de Dante Alighieri, destacando que, em que pese tenha sido escrita havia seis séculos, ainda seria capaz de provocar admiração. Na concepção de Gentile, a cultura que anima a obra de Alighieri estaria presente nas crianças, mas precisaria ser despertada pela educação: “[...] a cultura que ainda não possuem, e que esperamos para chegar na escola, já está implantada em nossa mente, onde ele vai brotar e crescer e dar frutos, fundido e confundido com a vida de nosso espírito⁶³” (GENTILE, 1922, p. 44, tradução nossa). Para o autor, a cultura só pode ser

⁶¹ The school is obviously not the hall which contains the teacher and the pupils. These may have a hall, may even have the teacher, without yet possessing the school, which consists in the communication of culture. This culture, we have seen, is not really pre-existent to the act which communicates it; it is not to be found in books, not to be looked for in an ideal transcendent world, not to be demanded of the teacher. It is only in the spirit of the person who is in the act of learning. It is there in the manner in which it is possible for it to be there, not comparable to any presumed form of pre-existing culture. The school gains its existence entirely in the soul of the learner. (GENTILE, 1922, p. 41)

⁶² The past with its entire content is a projection of our actual consciousness, i.e., of the present. (GENTILE, 1922, p. 43)

⁶³ [...] the culture which we do not yet possess, and which we expect to get at school, is already implanted in our mind, where it will sprout and grow and bear fruit, fused and confused with the life of our spirit. (GENTILE, 1922, p. 44)

percebida pelo homem cultivado, e a educação teria por objetivo desenvolver a personalidade do educando para que este perceba a cultura e, graças a esta, se desenvolva espiritualmente.

Nessa perspectiva, a formação de professores tem por objetivo, na visão de Pilotto sobre a teoria de Gentile:

[...] promover a liberação de todas as forças espirituais que serão depois postas em serviço nos trabalhos de educação. Não é a prática irmã gêmea da rotina; que se faz necessária, mas as atividades que promovam a liberdade espiritual criadora do futuro mestre. E visivelmente, essa liberdade espiritual criadora só se pode gerar no contato com os Princípios, com as Ideias Gerais, que se apresentam bem naquelas atividades da Filosofia, da História, etc. Demais as atividades de Música, etc., corretamente orientadas, são fontes de expansão, liberdade espiritual, criação permanente. (PILOTTO, 1946, p. 120)

O combate à rotina, na medida em que esta tem como efeito cristalizar os hábitos, foi bandeira de Pilotto durante sua trajetória na Escola de Professores nas décadas de 1930 e 1940. Essa bandeira passaria por uma reavaliação no período em que Pilotto assumiu o cargo de Secretário de Estado da Educação e da Cultura no período 1949-1951. Nessa época, consolidou outro ponto de sua aproximação com Gentile, relativo às concepções de ambos sobre a formação de dois tipos de professor: aqueles que estariam atuando diretamente na “rotina”, isto é, no que comumente se denomina o “chão da escola”, e aqueles responsáveis pela liderança pedagógica, envolvidos com a criação das pedagogias – a formação de uma elite de professores. Essa divisão se tornaria mais clara na proposta feita pelo intelectual de se criar os Cursos Normais Regionais⁶⁴, quando convoca a “elite de professores das Escolas Normais” para formarem profissionais que atuariam como coordenadores e professores dos cursos regionais.

Dividimo-los [...] em dois grupos, aqueles que pertencem à média da classe e os que estão colocados acima dessa média. E isso do duplo ponto de vista da inteligência e da personalidade total. E todo o processo educacional da escola se processa em dois níveis, ainda que não percebam claramente os alunos. Aqueles alunos que se

⁶⁴ A atuação de Pilotto na Secretaria de Estado da Educação e da Cultura e a criação dos Cursos Normais Regionais serão analisadas no capítulo 2.

revelam líderes, então merecem um cuidado ainda mais especial. É para os do segundo nível, nível superior, que organizamos o Centro Superior de Pedagogia [...]. (PILOTTO, 1946, p. 131)

Para cada um dos grupos, Pilotto concebe dois tipos de atividade, dentre as quais uma primeira visaria a formação cultural do aluno do Curso Normal, pois, como afirma, a “maior parte dos que afluem à Escola, sem que se deva rejeitá-los, [...] não têm nem desenvolvimento nem base de cultura para um trabalho de tal feitio”. A esses caberia serem educados “num regime de atividades mais terra a terra, que é necessário conduzir essa grande maioria a uma rotina, cujos malefícios se há de compensar, depois, por uma permanente assistência, de várias procedências” (PILOTTO, 1946, 121). O segundo tipo de atividade visaria outro grupo, e consistiria em mantê-los em contato com:

[...] os superiores ideais da humanidade, com grandes figuras e os grandes movimentos [...] procuramos iniciar os alunos nos fundamentos filosóficos da educação, fazê-los entrar intimamente com os mais altos valores da cultura humana; é para eles que destinamos, sobretudo, a atenção especial de um cuidado individual; é junto deles que procuraremos exercer uma influência direta e pessoal [...]. Em síntese, estamos, sempre, atentissimamente voltados para os melhor dotados e procuramos destinar-lhes uma direção de trabalho de acordo com as suas possibilidades e promessas que deles podemos esperar [...]. Em verdade, essa ideia de divisão do curso em dois níveis é uma das fundamentais de nosso plano [...], uma ideia de educação diferencial dos alunos, tendo em vista a sua posição futura no magistério. (PILOTTO, 1946, p. 130-132)

A concepção de Pilotto concernente a uma educação diferenciada pode ser comparada à tese de Gentile sobre a divisão, no interior da escola secundária, em uma escola dedicada aos estudos “desinteressados” de caráter humanístico, destinada à elite condutora, e a escola técnica, destinada aos dirigidos. O filósofo justifica essa separação com a seguinte afirmativa:

Os estudos, dizem alguns, devem ser democráticos, como se disséssemos lançar milho aos porcos. Os estudos secundários são, por sua própria natureza, aristocráticos, no sentido ótimo da palavra; estudos para poucos, para melhores, porque preparam para uma formação desinteressada, à qual não podem ter acesso se não aqueles poucos que estão destinados de fato, pela sua capacidade

ou pela sua situação social e familiar, ao culto dos altos ideais humanos. (GENTILE *apud* CARMO, 1999, p. 57)

E sobre a cultura superior, definida como o estudo humanístico, afirma que, por ser superior, “não deve ser de todos, mas somente de um número relativamente exíguo [...]. O Estado [...] deve abrir uma porta em direção à alta cultura, porém mais estreita do que larga, a fim de que a multidão não se precipite para dentro” (GENTILLE *apud* CARMO, 1999, p. 57).

O exposto acima permite concluir que a base da concepção espiritualista na pedagogia repousaria, para esse autor, na autonomia e na educação voltada para os sistemas culturais, que abarcaria as artes, a pesquisa, a lei e a religião. Essa concepção foi assimilada por Pilotto em suas iniciativas pedagógicas. Ao comentar a criação do Centro Superior de Pedagogia⁶⁵, inicialmente como uma atividade extraclasse fruto de sua iniciativa pessoal, Pilotto estima que os resultados foram excepcionais. No entanto, ao tentar reproduzir a experiência com a totalidade da turma, ele declara ter percebido uma redução do “rendimento geral”, concluindo com base nessa avaliação que aquela atividade deveria ser reservada “para os melhores alunos”, para aqueles que ocuparam um papel de elite condutora do magistério (PILOTTO, 1946, p. 124-125).

O princípio de autoeducação será retomado por Pilotto em obras posteriores, como no livro *Para um humanismo individualista*⁶⁶, no qual salienta a falta de autocrítica e o consumismo da sociedade ocidental, especialmente a norte-americana e a europeia. Ele atribui também à educação o condão de oferecer uma resposta à crise provocada pela modernização das sociedades industriais. Para ele, a educação deve procurar a normalidade vital do educando, incluindo o equilíbrio da personalidade.

Educação para a ação, para a coparticipação e para a vida criadora. Toda a educação que eleve o espírito humano em sua capacidade analítica tende a conduzi-lo ao vácuo, se conduz simultaneamente apenas a uma atitude egocêntrica e puramente receptiva, como se

⁶⁵ O Centro Superior de Pedagogia foi criado por Pilotto na Escola de Professores e funcionava paralelamente ao Centro de Cultura Dona Júlia Wanderley.

⁶⁶ A primeira edição de *Para um humanismo individualista* data de 1968. A obra teve uma segunda edição em 1972 e foi reeditada na coletânea de textos de Pilotto, *Obras I*, de 1973. Ver anexo 2.

vê, tantas vezes, no caso das aristocracias [...]. *A educação deve conduzir à autoeducação ou terá falhado ao fundamental.* (PILOTTO, 1973, p. 158, grifo nosso)

Para Vieira (2014, p. 9), a autoeducação estaria associada à concepção de individualismo, “uma reação à tendência de standardização das formas de pensar e de agir na sociedade de massas”. Ele conclui:

Nesse sentido, a educação, que é uma atividade realizada em grupo e visa necessariamente à sociabilização, deveria objetivar nas atividades em grupo a individualização e não o sentimento meramente gregário. A educação formal, para ele, necessitaria incutir a capacidade de autoeducação, pois esta, além de transcender ao tempo da escolarização e acompanhar o indivíduo ao longo de toda sua vida, permite a formação individualizada, de acordo com os desejos e as necessidades dos indivíduos. (VIEIRA, 2014, p. 9)

Pilotto concebe a autoeducação com formadora do espírito, uma concepção discutida pelo intelectual no livro *Temas da educação de nosso tempo*⁶⁷. Nesse livro, Pilotto examina o conceito de educação de Gentile como autonomia do desenvolvimento e afirma:

A educação é próprio processo do desenvolvimento. É preciso conceber a educação como “o autônomo desenvolvimento do espírito individual” e não “como uma ação com que o espírito promove o desenvolvimento de outro espírito”. E, justamente, a tarefa da pedagogia é conceber a pedagogia dentro desse conceito de que sua esfera é o próprio desenvolvimento do espírito [...] E toda a educação, por esse modo, se converte numa valorização do espírito [...]. De outra parte, todo o processo de educação se converte numa valorização da autonomia, da individualidade, da liberdade, do sentido eternamente criador, e numa valorização do espiritual, quase diríamos numa educação inspirada por um espiritualismo ético firmemente definido. (PILOTTO, 1973, p. 432-433)

Conforme Abbagnano (2007, p. 177), o espiritualismo moderno “considera o conhecer como uma relação interna da consciência consigo mesma”, em uma interpretação que garante a identidade do conhecer pela consciência. Essas convicções inspiraram Pilotto em suas ações na Escola de Professores por meio do Centro de Cultura Dona Júlia Wanderley e do Centro Superior de Pedagogia.

⁶⁷ A obra foi publicada originalmente em 1954, e reeditada na coletânea *Obras I* (1973).

Buscava-se construir a autonomia do educando, consoante uma concepção segundo a qual a “verdadeira” formação se dá pela autonomia possível do educando, seja daquele que estará na sala de aula, em atividades mais basilares, seja daquele que assumirá o papel de liderança no campo educacional. A ideia de formação para autonomia pode também ser destacada na iniciativa de Pilotto no Instituto Pestalozzi, com os cursos de extensão cultural destinados a adultos, com o objetivo de realizar uma formação em vários aspectos da filosofia, da literatura e da arte⁶⁸. Esses cursos tinham por objetivo superar a deficiência da educação primária e ginásial, tendo como foco uma formação cultural, num contexto em que, como indica Pilotto, o autodidatismo era a única possibilidade de aquisição de tal cabedal de conhecimentos. Ao divulgar os cursos do Instituto, escreve a seguinte mensagem, que lemos no livro *Prática da escola serena*:

O Instituto Pestalozzi organizou para espíritos como o de você, o seu curso de extensão cultural. É uma oportunidade para que você, todas as tardes, vá alargar o seu espírito, ampliar a sua vida, tornando-a mais rica e mais bela. O programa do curso de extensão foi feito com o pensamento não de dar aos que o frequentam uma série de lições escolares, mas de proporcionar-lhes, em momentos agradáveis, um contacto com valores mais nobres da cultura e da vida. (PILOTTO, 1946, p. 41)

Assim, ao “promover a educação, mas de modo a que o educando seja depois levado à autoeducação, reinstaurada a autoeducação como fato fundamental da vida” (PILOTTO, 1976, p. 193), Pilotto exhibe sua leitura do

⁶⁸ Os cursos de extensão cultural, planejados pelo Instituto em três ciclos (PILOTTO, 1946, p. 42). O primeiro ciclo, destinado para adolescentes de 14 a 17 anos, era dividido nas seguintes seções: de artes plásticas (estilos e escolas, artes decorativas, desenho e modelagem); de artes musicais, esta subdivida em música (audição, criação, crítica e interpretação, teoria da composição musical); língua portuguesa (primeiras ideias de teoria da literatura, conhecimento direto de algumas obras-primas da literatura mundial); teatro (iniciação à arte dramática); história; dança; ciências e estudos brasileiros. O segundo ciclo, por sua vez, destinava-se a pessoas com mais de 17 anos e mantinha as mesmas seções: artes plásticas (leis fundamentais da pintura, da escultura, da arquitetura, estudos históricos e crítica); de artes musicais: música (audição, interpretação/criação, Bach, Mozart, Beethoven, Chopin, Wagner, Debussy, Grieg, Stravinski); literatura (gêneros literários, escolas, Homero, Horácio, Dante, Montaigne, Cervantes, Shakespeare, Goethe, Camões); drama (teatro grego, teatro clássico, francês); filosofia (moderna e contemporânea); história (formas da cultura); eloquência (Cícero e Vieira); dança e seção de ciências e de estudos brasileiros. E, por fim, o terceiro ciclo, intitulado *Introdução para cultura superior [...]*. (SILVA, 2009, p. 145-146)

pensamento de Gentile no que concerne à valorização da autonomia, da individualidade, da liberdade e do sentido criador.

A obra *Prática da escola serena* foi publicada um ano antes de Pilotto deixar a Escola de Professores para integrar a equipe de governo de Moysés Lupion, em 1947. Até esse momento, Pilotto havia investido em ações no campo educacional e artístico que lhe garantiam certa autonomia. O capital acumulado nessas ações, no entanto, não bastou para conduzi-lo diretamente ao cargo de Secretário de Estado da Educação e da Cultura, cargo que lhe permitiu constatar a aplicabilidade das concepções defendidas e sistematizadas na obra analisada.

1.4 TOLSTOI E A CONSTRUÇÃO DA CONCEPÇÃO DE ARTE LONGA

Nos depoimentos de Pilotto, encontramos menções sobre a sua concepção de Escola Nova estar baseada no pensamento de Tolstoi⁶⁹. Mesmo sua filiação religiosa seria inspirada pelo autor russo. A leitura de Tolstoi realizada por Pilotto pode ser analisada especialmente no que concerne à formulação da categoria de arte longa. O texto *Poeira do cotidiano*, publicado quando Pilotto tinha 66 anos, na coletânea *Obras*, tomo 2 (1976, p. 185-285), traz uma série de considerações sobre a cultura, a vontade e a arte. Nesse trabalho, temos um trecho datado de março de 1974, no qual o intelectual, em uma palestra para jovens, afirma que estes deveriam praticar a educação física e estudar arte:

⁶⁹ Lev Nikolaievitch, conde de Tolstoi (1828 - 1910), escritor russo nascido na propriedade rural da família, em Iasnaia-Poliana, província de Tula, reconhecido como um dos maiores escritores de todos os tempos. Órfão, foi educado por preceptores até que entrou na Universidade de Kazan (1844). Ele, contudo, não chegou a concluir a graduação e voltou a Iasnaia-Poliana (1847) para administrar a propriedade e continuar a própria educação. Não tendo, porém, se readaptado à vida tranquila do campo, alistou-se como soldado no Cáucaso (1851), juntando-se ao irmão e lutando contra tribos montanhesas. Foi nessa época que começou a publicar seus escritos, com a publicação de *Detstvo* em 1852. Participou da campanha da Crimeia e, após a guerra (1856), voltou a São Petersburgo, já como escritor consagrado. Voltou a Iasnaia-Poliana e esteve em viagem pela Europa ocidental (1857): França, Suíça e Alemanha. Preocupado com a precariedade da educação no meio rural, criou em Iasnaia uma escola para filhos de camponeses, cujos métodos anteciparam a educação progressiva moderna [...]. (FERNANDES, 2010)

Desejo vivamente que vocês pratiquem educação física e a boa apreciação da arte. E quando me refiro à cultura física, não digo o desenvolvimento da habilidade em um esporte, o desenvolvimento muscular ou coisa assim limitada: refiro-me a esse conjunto que envolve saúde e personalidade, uma cultura física que envolve a energia, o equilíbrio, a harmonia, a coragem, a destreza... E quando digo: a boa apreciação da arte, estou me lembrando (uma vez que se trata de uma questão de disciplina e formação da personalidade), do que chamo a *arte longa*, ou uma atitude que, podendo envolver a *arte breve* contemporânea, englobe, em plano hierárquico superior, a *arte longa*. (PILOTTO, 1976, p. 255-256, grifo no original)

Pilotto conclui essa orientação exortando seus ouvintes a aproveitar bem seu tempo, já que, para o intelectual, o mau uso do tempo era uma consequência da mediocridade cultural, da qual a grande maioria dos jovens estaria cercada. Uma maneira adequada de bem aproveitar o tempo, de acordo com Pilotto, seria buscar conhecer as fontes originais, adotando uma posição ativa na própria aprendizagem. Como exemplo de uma postura assim, cita o arqueólogo e historiador de arte, especializado no período helenista, Johann Joachim Winckelmann:

Winckelmann pretende estudar a escultura na antiguidade. Se estivesse, como nossos jovens, sob a influência de uma atitude sub-desenvolvida, procuraria ler alguns livros sobre o assunto. [...] E ficaria nisso. Winckelmann procura um contacto direto com os fatos. Isto é, as obras de arte na antiguidade. Tomou como campo as obras existentes em Roma. E, com a mais metódica observação, foi juntando dados e mais dados, sobre uma por uma das numerosas obras que estavam ao seu alcance. De tão meticuloso, parecia estar observando a regra de Descartes, de dividir em partes exaustivas e fazer enumerações completas. É evidente que, com o tempo, dessas observações iriam surgindo generalizações, essas generalizações se iriam somando e dando lugar a síntese, etc. O resultado é que a obra de Winckelmann prosseguida, por esse modo, através de anos, é um livro clássico sobre a Arte na antiguidade. Ele é um homem que ocupa a primeira linha na cultura humana. (PILOTTO, 1976, p. 250-251)

Conforme Kern, a contribuição de Winckelmann para a história da arte está na articulação entre o passado e o presente com o objetivo de projetar o futuro. Sua concepção historiográfica está associada à ideia de história como “mestre da vida”, ou seja, nos exemplos do passado teríamos exemplos para o futuro.

Ao estudar a arte grega antiga, ele estabelece a articulação do presente com o passado, para projetar o futuro, bem como afirma o sujeito histórico, definido por uma identidade própria, como agente das possíveis mudanças. Ele faz da arte um dos meios pelos quais o projeto de modernidade pode ser concretizado, tendo em vista um mundo melhor. A partir desses pressupostos, o sujeito é livre de agir e independente do destino providencialista que o cerceava até então. A historiografia de Winckelmann inaugura um fenômeno novo, pois ao abordar o passado por condicionantes do presente para planificar o futuro, ele delimita a ação do sujeito histórico na modernidade pela retomada constante da origem da arte como meio de produzir o novo. (KERN, 2005, p. 125)

Concepção que foi traduzida por Pilotto como uma atitude que levaria a uma cultura superior, formada pela disciplina, enfatizada pelos exemplos e pela ação educativa das manifestações da arte longa. Convicção que remonta a seu tempo de estudos no CCF. Para o intelectual, a arte longa estaria ligada tanto à genialidade como à disciplina de seu criador, em contraposição à arte breve, fruto da criatividade e da expressão. Ele sustenta:

Depois da fase da arte primitiva, que era uma arte breve, isto é, expressão quase espontânea bem-sucedida, vem aos poucos a arte longa, condicionada a um disciplinadíssimo e longo aprendizado – uma arte que exigia gênio e disciplina. (PILOTTO, 1976, p. 272)

Assim a arte breve estaria ligada às formas atuais da arte moderna e à arte primitiva, ao passo que a arte longa estaria ligada à tradição clássica, como na arte grega clássica e renascentista.

Uma poesia concreta é, sem dúvida, menos do que o Ulisses, e o Ulisses é paralelo da *Divina comédia*. Uma pintura das cavernas pode ser tão perfeita quanto Rubens, mas Giotto eleva a pintura primitiva a um estado superior e Velazquez é um gigante. Henri Moore não iguala Praxíteles e um cão que apodrece (“escultura” da antiarte em uma exposição contemporânea) pode ter uma densidade expressiva extrema, mas é bom que a serenidade de Praxíteles esteja diante de nós, e como é belo! (PILOTTO, 1976, p. 274)

Na tensão entre disciplina e expressão, por um lado, e criatividade e genialidade, por outro, estariam situadas as criações artísticas, sendo que a

cultura superior deveria ter a arte longa como foco, ainda que lhe convenha também deter-se na arte breve:

As formas tão livres da arte atual. Elas, em parte, são deseducadoras, *porque a conquista da educação é conquista de disciplina*. Mas, por outro lado, representam um passo importante na educação do homem contemporâneo. Porque são um produto da expansão democrática da cultura. [...] A arte começa a fazer-se arte de massa. A massa começa não apenas a apreciar arte, mas a criar artisticamente. Era natural que não fosse fazê-lo pelo complexo caminho da arte longa. Abriu um caminho novo, o da arte breve. (PILOTTO, 1976, p. 256, grifo nosso)

A arte breve pode ser feita “com pouco aprendizado, bastando talento” (PILOTTO, 1982, p. 45).

Se você quiser fazer uma escultura, levante qualquer material, de acordo com sua própria inspiração, com a única restrição de que o produto deve ser artístico – e artístico ou arte [...] é o que os espertos sabem que é arte. Do mesmo modo, com as outras artes. Hoje, o fato está acrescido do prestígio especial dado à palavra criatividade. (PILOTTO, 1976, p. 273)

No discurso proferido em agosto de 1983, no Instituto Neopitagórico do Paraná – INP, em homenagem à professora e pesquisadora Cassiana Lacerda Carollo⁷⁰, Pilotto faz a seguinte observação a respeito das obras que a homenageada dedica ao simbolismo:

Mas é uma esteta ou é uma cientista? Aponto-a como uma das figuras exemplares da cultura nova que, por um longo caminho de maturação, veio vindo a forjar-se agora no Paraná, com seu caráter próprio, inconfundível. Não mais a cultura do caminho fácil, do improvisado, do superficial. Aquela outra, a da “arte longa”, a da “arte de ser lento” – o apuro – não uma certa “criatividade” esvoaçante – mas a construção que não procura ser original, despreocupa-se de originalidade, mas inova, e até profundamente, pelo rigor da informação, a arte da nuance, a “moltissime dalcesse” que preconizava Leonardo; e pelo rigor da crítica, pelo rigor com que ordena, e porque vê e toca as coisas “com dedos e olhos delicados” [...] diria melhor, pela tenacidade e obstinação, “hostinato rigore”.

⁷⁰ Pilotto faz referência à obra da autora *Decadismo e simbolismo no Brasil: crítica e poética*, publicada em 1980.

Outra vez Leonardo; pelo entusiasmo, pelo trabalho, pelo sacrifício.
Um caráter, pois. (PILOTTO, 1984, p. 8)

Conforme podemos observar no texto de Pilotto, está clara a associação da disciplina com a arte longa. O rigor da disciplina parece ser o caminho que o intelectual traça para a elaboração de uma cultura superior, entendida como a cultura realizada pelos grandes homens e mulheres da história, um caminho que poderia ser traçado por todos aqueles que compreendessem o sentido da autoeducação.

Embora Tolstoi não considere a disciplina como fundamento da arte verdadeira, mas sim a sinceridade, ele cria um sistema dual de classificação das obras e dos artistas, dividindo as obras segundo as categorias de *arte verdadeira* e *arte falsa*. A ideia de disciplina pode ter vindo de Gentile (1922, p. 70), já que, de acordo com este, a cultura, entendida como a vida do espírito, necessita de esforço e trabalho para se desenvolver. Ele denunciaria a preguiça como um empecilho ao trabalho, que, segundo ele, conduziria à liberdade.

Voltando à releitura de Tolstoi realizada por Pilotto, é pertinente destacar que este tomou contato com a obra do escritor russo na década de 1920 no CCF. Sobre a concepção de arte do grupo, temos um relato de Pilotto sobre a relação do centro com a arte moderna:

Por ideias assim nós nos movíamos. Rebeldia mais nobre do que a Semana de Arte Moderna no Brasil. De certo, amávamos a arte, mas tínhamos um pouco o sentimento tolstoiano de que há algo além dela. E, afora isso, não nos iríamos perder no ambiente do modernismo inicial brasileiro, muito pequeno para nós. A própria criação literária era para nós menor do que aquela ampla ação político-social. Por isso, não fomos os continuadores dos primeiros esforços paranaenses, curitibanos, de 1922 até 1926, pelo futurismo e das ideias literárias em torno do espírito moderno que Jurandir Manfredini, a bela inteligência paranaense, havia levantado em outubro de 1926, em consonância com a proclamação de Graça Aranha etc. Não fomos uma geração voltada para a literatura, mas para aquela rebeldia mais nobre. (PILOTTO, 1976, p. 236-237)

A referência feita por Pilotto a uma rebeldia mais nobre pode estar associada ao papel que, em sua juventude, atribui à arte. Se nas décadas de 1940 e 1950 o intelectual esteve à frente de diversos projetos ligados ao campo cultural, a ação política parece ter tido ênfase nas décadas de 1920 e 1930. No

período do CCF, e inspirado pela ideia de fraternidade de Tolstoi, Pilotto esteve ligado a diversas iniciativas que visavam uma ação política não partidária. Nesse período, via a arte com reservas, a despeito de sua admiração por ela.

Conforme Freire (2009, p. 56-72), a recepção das obras de Tolstoi ocorre no Brasil por volta de 1900, sendo bem aceita pela crítica literária local, que inicialmente relacionou sua produção literária ao anarquismo, tendência que se manteria até a década de 1930, especialmente pelas novas configurações culturais propostas pelo Estado Novo.

[...] a recepção primeira de Leon Tolstoi deu-se através de suas obras doutrinárias, enfatizou-se, assim, o Leon Tolstoi profeta, pensador e filósofo e, depois, o romancista. Nota-se que, inicialmente, isto é, logo que apareceram as traduções das obras de Leon Tolstoi, não ocorreu essa preocupação em discernir Leon Tolstoi profeta do Leon Tolstoi romancista. Ambos foram muito bem recebidos entre o público leitor e a crítica literária ainda não atentou no quanto de pensador e de artista havia em Leon Tolstoi. (FREIRE, 2009, p. 72)

Em relação ao posicionamento da literatura russa representada por Tolstoi e Dostoiévski, a autora afirma que este se afasta da arte pela arte, representada especialmente pela literatura francesa, enfatizando o conceito a questão social. Para esses escritores, a arte teria que “ter o que dizer”, afastando-se da relação formal proposta pela literatura ocidental.

[...] o contraste entre o romance francês e o romance russo: o primeiro enfatiza a forma literária, levando-a às últimas consequências, e dá importância demasiada à técnica; o segundo preza a simplicidade, a naturalidade no processo literário, o que nos leva a deduzir, inicialmente, que, para os romancistas russos, a atividade literária não lhes exige nenhum esforço. (FREIRE, 2009, p. 58)

A concepção estética ligada a Tolstoi levou o grupo do CCF para além da atuação cultural. De acordo com Puglielli (1996, p. 14-15), o CCF tinha preocupações políticas não partidárias, associando-se a movimentos internacionais que, por exemplo, pregavam a fraternidade entre os habitantes da América Latina.

Na obra *O que é a arte*, Tolstoi criou uma dicotomia entre o que chamou de arte verdadeira e arte falsa. De acordo com ele, a arte verdadeira emergiria da necessidade de criar intrínseca aos artistas, sejam os artistas populares, sejam aqueles inspirados por sentimentos religiosos. Tolstoi não considera verdadeiramente artistas os chamados artistas profissionais, cujas obras apenas simulariam a arte, consistindo, portanto, em arte falsa. Esta seria destinada às elites e limitada a transmitir sentimentos prazerosos e agradáveis. Para produzir a verdadeira arte, o artista deveria ocupar:

[...] o nível da mais alta visão de mundo de seu tempo, que tenha o desejo e a oportunidade de transmiti-lo, e que tenha, juntamente com tudo isso, um talento para algum tipo de arte. É muito raro que todas essas condições necessárias para a produção da verdadeira arte ocorram juntas. Mas para produzir com a ajuda dos métodos de empréstimo, imitação, efeito e desvio, aquele simulacro de arte que é tão bem remunerado em nossa sociedade, *só é necessário ter talento para alguma espécie de arte*, o que ocorre com grande frequência. (TOLSTOI, 2002, p. 153-154, grifo nosso)

A concepção de Pilotto sobre arte breve aproxima-se da afirmação feita por Tolstoi, de que bastaria talento para produzir a arte falsa. Para Tolstoi esse tipo de arte carece da sinceridade – adjetivo que Pilotto empregou para qualificar a arte infantil. Conforme Osinski (2006, p. 55), na crítica de arte curitibana nas décadas de 1940 e 1950, o termo *honestidade* aparece com frequência, o que poderia significar uma apreensão da leitura de Tolstoi no campo artístico, fazendo referência à sinceridade do artista. Para distinguir a verdadeira obra de arte, Tolstoi aponta o contágio como sinal da arte verdadeira, na qual:

Se um homem, sem nenhum esforço de sua parte e sem mudança na sua situação, após ler, ouvir ou ver uma obra de outro homem, experimentar um estado de espírito que o une a esse homem e a outros que percebem o objeto da arte da mesma forma que ele, então o objeto que evoca tal estado é um objeto de arte. Por mais poético, realista, notável ou divertido que um objeto seja, não será um objeto de arte a menos que evoque em um homem aquele sentimento, totalmente diferente de qualquer outro, de felicidade e de união espiritual com outro (o autor) e com outros (ouvintes ou espectadores) que percebam a mesma obra artística. (TOLSTOI, 2002, p. 201)

A arte teria uma função libertadora, proporcionando a liberação das forças criadoras do espírito. Para Tolstoi, ela libertaria o homem de seu isolamento e de sua solidão, unindo artista e espectadores em um mesmo sentimento de contágio da obra. Para Freire (2009, p. 109), o conceito de arte de Tolstoi expõe a concepção de que essa não é: “somente a ‘beleza, o prazer, o deleite dos sentidos’, mas, sim ‘coisa muito diversa’”. Entenda-se por ‘coisa muito diversa’ a arte que tem, por fim, algo muito mais prático, como a transformação do receptor, isto é, do leitor”. E sobre o contágio, afirma que esse “poder de contágio visa acima de tudo a união e a solidariedade entre os homens”. Assim a arte na visão do escritor não estaria limitada pelo conceito de beleza, ou seja, nega seu aspecto formalista, mas seria um meio de comunicação.

Para definir mais corretamente a arte, faz-se mister renunciar, nela reconhecer apenas uma forma de prazer e considerá-la antes como uma das condições essenciais da vida humana. Sob tal aspecto a arte se apresentará a nós, de imediato, como um meio de comunicação entre os homens [...]. A arte é a atividade humana em que um homem, conscientemente, através de certos signos exteriores, comunica a outras pessoas sentimentos que ele vivenciou, de modo a contaminá-las e fazê-las vivenciar os mesmos sentimentos. (TOLSTOI, 2002, p. 50-51)

Partindo do conceito de arte de Tolstoi, que a caracteriza como a comunicação de sentimentos, podemos tecer um paralelo entre a concepção de Gentile e Tolstoi tal como o entende Pilotto, pois, ao traçar os objetivos da educação, o primeiro afirma que a relação entre o professor e o aluno se dá pela soma das experiências e pela mútua aprendizagem, ao passo que, de acordo com Pilotto, Tolstoi acredita que, por meio da transmissão dos sentimentos do artista para o espectador, a arte levaria à perfeição ou a uma cultura superior.

Convém sublinhar, no caso desses autores, certa desconfiança em relação à figura do artista. Gentile questiona o artista que se fecha em seu mundo, desatento para a realidade a sua volta, como podemos observar na citação do livro *Sommario di pedagogia*: “E assim a arte, fechada em seu mundo particular, não pode sentir se não observar essa questão, que o artista que sacrifica o sono, o conforto, a fama e amor pela vida e todas as criaturas vivas da sua imaginação,

é surdo para o choro de seus filhos pequenos definhando⁷¹” (GENTILE, 1926, p. 240, tradução nossa). Para o autor, a arte deve estar associada à formação espiritual, assim como a religião deve estar associada à função formativa. Segundo esse princípio, a arte terá uma função libertadora frente à religião e à ciência. O artista, por sua vez, cria a partir de seu mundo seu próprio universo, livre da religião e da ciência, observando as “luzes das estrelas e de seus fantasmas”:

Contra a tortura da religião e da ciência abstrata surge a arte como função libertadora do espírito, que nela celebra a afirmação de sua subjetividade. Mas será, então, a estética da educação laica uma revisão da estética educação clerical? A arte pura é o oposto de religião pura: essa objetividade pura, esta subjetividade pura: o artista vive em seu mundo, que tem sua alma, o seu Eu, o sujeito, e não reconhece a realidade do mundo que está fora de sua arte. Contudo, o cientista olha de cima o poeta, como um espírito que se alimenta de quimeras e ignora a realidade, enquanto o artista despreza a ciência, como um artifício que ignora a realidade de que vive a alma, e que, portanto, tem para esta valor e sabor⁷². (GENTILE, 1926, p. 234, tradução nossa)

A relação entre arte e religiosidade será também contemplada por Tolstoi em sua distinção entre arte verdadeira e arte falsa. Tolstoi sustenta que cada sociedade tem sua própria religiosidade, sendo que a sociedade contemporânea ocidental seria por característica cristã. Estando a arte conectada aos valores religiosos, ela poderia:

⁷¹ “E così l’arte, chiusa nel suo mondo particolare, non può sentire se non legge di questo: e l’artista che sacrifica il sonno, e gli agi, e la fama, e l’amore, e tutto vita delle creature viventi della sua fantasia, è sordo al pianto de suoi piccoli figli languenti.” (GENTILE, 1926, p. 240)

⁷² Contro la tortura della religione e della scienza astratte sorge l’arte come funzione liberatrice dello spirito, che in essa celebra l’affermazione della propria soggettività. Ma sarà, dunque, estetica l’educazione laica, corretttrice dell’errore della educazione clericale? L’arte pura è il contrapposto della pura religiosità: pura oggettività questa, pura soggettività quella; giacché l’artista vive del suo mondo, che è il suo animo, il suo io, il soggetto, e non riconosce la realtà del mondo che resta fuori della sua arte. E però lo scienziato guarda dall’alto il poeta, come spirito che si pasce di chimere e ignora la realtà; ma l’artista di rimando disprezza la scienza, come artifício che ignora quella realtà di cui l’anima vive, e che perciò ha valore e sapore per essa. (GENTILE, 1926, p. 235)

[...] unir todas as pessoas. E só existem dois tipos de sentimentos que unem a todos: aqueles que vêm da consciência de que todos são filhos de Deus e existe uma irmandade entre os homens, e os sentimentos do cotidiano, do tipo mais simples, a que todas as pessoas, sem exceção, têm acesso, como os de festejo, ternura, alegria, tranquilidade e assim por diante. Somente essas duas espécies de sentimento constituem, em nossa época, a matéria da arte que é boa em seu conteúdo. (TOLSTOI, 2002, p. 216-217)

A noção de autonomia do artista será revisitada por Pilotto em suas considerações sobre a oposição da *arte pela arte* da poesia simbolista e da *arte social* do modernismo, expressa pela modernidade da literatura e das artes plásticas no Paraná das décadas de 1940 e 1950. Convém sublinhar que a tese de Gentile sobre a função libertadora da arte foi ressignificada por Pilotto como a função “libertadora das forças criativas” do espírito, como veremos adiante nas considerações sobre os Programas Experimentais do ensino primário e pré-primário e do papel da arte nessa proposta pedagógica.

Além dessa, Pilotto parece ter ressignificado a abordagem feita por Tolstoi da questão religiosa, no sentido de compreender a arte, em especial a arte longa, como um meio de desenvolvimento de uma cultura superior, que teria com autoeducação o sentido de fraternidade. É importante sublinhar que essa concepção sobre a relação entre arte e religião não está necessariamente relacionada ou restrita ao catolicismo. Na abertura da obra *Prática da escola serena* (1946), Pilotto afirma, evocando o escritor Waldo Frank:

De uma vez, em 1929, Waldo Frank – que conseguiu merecer o título invejável de “servidor da dignidade humana” – disse em Buenos Aires [...] “a América tem que ser criada pelos artistas. Quero dizer artistas de toda a ordem: artistas do pensamento e da palavra, da arquitetura, das formas plásticas, da música; também da lei e da concórdia e da ação. Só os artistas podem criar a América, e só na medida em que hajam cumprido a sua tarefa de criação, poderão os políticos e os críticos levar adiante o que tenha sido criado. Só na medida em que os artistas tenham criado a América, poderão os povos da América sentir e desfrutar a sua América. [...] Nosso problema consiste em criar mais vida. Bem no fundo, esta é a essência das artes: mais luz e mais vida”. (PILOTTO, 1946, p. 11-12)

A menção a Frank espelha a concepção de Pilotto da arte como manifestação de uma rebeldia mais nobre, que envolve uma ação construtora de

uma nova sociedade, plena de sua cultura e de seu espírito. Essa convicção explica a tese do intelectual de que a prática pedagógica deve valer-se da arte, na medida em que deve “[...] levar o educando, através da arte, a participar da ‘grandeza do mundo’, em seu pleno sentido: purificar o homem por esse caminho do estetismo, da alta disciplina e da sensibilidade” (PILOTTO, 1973, p. 182).

Nos escritos pedagógicos publicados em 1862, Tolstoi (1988, p. 122-134), ao discutir a necessidade ou não de incluir o desenho e a música na educação escolar, afirmou que a questão relevante não é se a arte deve ou não ser ensinada, mas que tipo de arte se deve ou não ensinar. Nessa obra, em que Tolstoi já defende sua tese sobre arte falsa, ele sustenta ser injusto furtar às camadas populares o contato com a arte:

[...] a necessidade de se deleitar com a arte e o serviço da arte estão em cada indivíduo, independente da raça e do meio a que pertence, e esta necessidade tem direitos e deve ser satisfeita. Tomando essa tese por axioma, digo que, se aparecem os inconvenientes e as dissonâncias do prazer que a arte dá, e da sua reprodução para cada um, a causa destes inconvenientes está não no modo de transmissão, não na difusão ou na concentração da arte entre muitos ou alguns, mas no caráter e na direção da arte, da qual devemos duvidar, tanto para não impor uma arte falsa à geração nova como para dar a possibilidade a esta geração jovem de elaborar uma *arte nova* tanto pela forma como pelo conteúdo. (TOLSTOI, 1988, p. 126-127, grifo nosso)

A Arte nova é a expressão da corrente literária russa da Escola Natural, caracterizada como uma corrente de prosa narrativa das décadas de 1840 e 1850, da qual Tolstoi foi um dos representantes. A Arte Nova “[...] exprime a vitória da coletividade sobre o indivíduo, da multidão sobre o herói, do relativo sobre o absoluto. Chamaram-na realista, naturalista; bastaria, para defini-la, chamá-la democrática” (VOGUÉ *apud* FREIRE, 2009, p. 69). Dessa forma, a Arte Nova colocava-se de forma oposta à arte “estragada da chamada classe culta”, que, na opinião Tolstoi, não seria adequada ao povo:

O quadro de Ivanov desperta no povo apenas a admiração perante a maestria técnica, mas não desperta nenhum sentimento poético e religioso, enquanto que esse sentimento poético é despertado por estampas primitivas de madeira. A Vênus de Milo desperta apenas a repulsa legítima para com a nudez. [...] O quarteto de Beethoven da

última época parece-lhe um barulho desagradável [...]. (TOLSTOI, 1988, p. 124-125)

E conclui que, mesmo que o “filho do povo” possa, por meio da educação, entrar nesse mundo, ele será contaminado por sua atmosfera artificial. Nesse sentido, a conclusão que o autor elabora na obra *O que é a arte?* traz sua resposta à questão sobre o que é a arte nova. Esta seria a arte que estaria sob o signo da sinceridade, a arte verdadeira. Embora Pilotto credite à arte infantil a possibilidade de ser sincera, admite que o artista não tem essa capacidade. No artigo *Filosofia e a arte*, publicado na revista *Joaquim*, ele distingue duas posições que o artista pode assumir: a ingênua e a maliciosa. A posição ingênua poderia remeter à ideia de Tolstoi (2002) quanto à sinceridade da arte:

Ora, no que é comum encontrar-se, o artista coloca-se ingenuamente em face à vida, como, de outro lado, produz ingenuamente a sua obra de arte. Isso quer dizer que a obra de arte, no que é comum encontrar-se, é uma obra ingênua, produzida com ingenuidade, e refletindo uma posição ingênua do artista em face à vida. (PILOTTO, set. 1946, p. 5)

Pilotto sustenta que o artista contemporâneo não pode assumir uma “posição ingênua”, pois “essa ingenuidade, tratando-se do homem inteligente, não consegue manter-se totalmente sem malícia [...]” (PILOTTO, set. 1946, p. 5). Opondo-se à concepção tolstoiana, ele defende que o artista pode produzir uma obra que não esteja ligada ao signo da ingenuidade. Assim o artista malicioso pode, por meio da sua obra, emancipar-se pela vontade, caracterizada como um impulso no qual “o homem corrente vive apenas submergido” (PILOTTO, set. 1946, p. 5). E o artista malicioso pode produzir uma arte “de um lado capaz de refletir a sua emancipação em face da Vontade e, de outro, criada na atmosfera da maior consciência dentro de uma estética que se tenha elaborado em função dessa consciência ou libertação ou filosofia” (PILOTTO, set. 1946, p. 5). Ao fazê-lo, alcançaria a posição de artista-filósofo. Temos então, de um lado, o artista ligado à produção ingênua e, de outro, a produção de caráter intelectual, e, apesar da diferença que separa essas posições, Pilotto não nega, como Tolstoi, a possibilidade de a criação artística estar associada a um sistema estético, como

bem ilustra o simbolismo. E, desde que guiado pela disciplina, um tal sistema poderia chegar a propiciar arte longa.

Embora Pilotto aponte que pelo caminho da arte longa o homem foi mais longe ao analisarmos suas concepções educativas, a arte breve se apresentou como um caminho possível para o acesso da criança à cultura artística. O que demonstra que sua tipologia formulada por meio da classificação da arte em longa e breve não pode ser encarada como um fechamento às experiências modernistas, como fica claro por sua adesão ao grupo da revista *Joaquim*, que levou o intelectual a tentar conciliar, mesmo que sem sucesso, a literatura do simbolismo com as experiências modernistas assumidas pelo campo literário paranaense na década de 1940.

1.5 EMILIANO PERNETA: A ARTE ARISTOCRÁTICA OU O CAMINHO DA MODERNIDADE POSSÍVEL

Outro autor presente na formação cultural de Pilotto é Emiliano Pernet⁷³. Sua poesia simbolista foi admirada por Pilotto, apesar de por vezes essa admiração parecer colocá-lo em conflito com as ideias de modernidade nas artes defendidas em espaços como o CCF e a revista *Joaquim*. Apesar da poesia de Pernet ser considerada pela história da literatura paranaense como um movimento pré-modernista, anterior às experiências futuristas e ao modernismo

⁷³ Emiliano David Pernet (Pinhais/PR, 1866 – Curitiba/PR, 1921) forma, ao lado de Silveira Neto e Dario Vellozo, o núcleo duro do movimento simbolista paranaense. Filho de comerciantes, estudou nos melhores colégios de Curitiba na época: no Colégio Muller, Nossa Senhora da Luz, realizou o ensino elementar, tendo cursado o secundário no Ginásio Paranaense. Após concluir o ginásio, partiu para estudar Direito em São Paulo, entre 1885 e 1889. Nesse período, iniciou sua participação mais efetiva na imprensa. Depois de concluir o curso superior, ocupou diversos cargos públicos em Curitiba, no Rio de Janeiro e em Minas Gerais. Retornando a Curitiba em 1896, passou a ocupar o cargo de auditor militar e a se dedicar ao magistério, no período de 1901 a 1909, quando assumiu a cadeira de Português e Literatura do Ginásio Paranaense e da Escola Normal. Participou da criação de diversas instituições culturais, como o Instituto Histórico e Geográfico e o Centro de Letras do Paraná. Sua produção em verso inclui as obras *Músicas*, *Ilusão*, *Setembro* e *Pena de talião*. (PILOTTO, 1945; BEGA, 2001, p. 185-215)

social da *Joaquim*, consideramos aqui que essa poesia estava ligada à concepção de arte longa formulada por Pilotto.

O contato de Pilotto com a poesia de Pernetta se deu por seu *habitus* familiar e pelo *habitus* das camadas intelectuais paranaenses, divididas entre os grupos de livres-pensadores e do laicato católico, que disputaram nas décadas iniciais do século XX a primazia no ensino paranaense. Duas obras de Pilotto se dedicam em especial ao estudo do simbolismo: a primeira é sua obra inicial *Emiliano*⁷⁴ (1944) e a segunda, escrita em uma fase posterior, foi *Mallarmé: carta a Colombo de Souza* (1973).

Ao tentarmos classificar o simbolismo na tipologia de arte longa e breve de Pilotto, levantamos como hipótese que o simbolismo se encaixaria na caracterização de arte longa, enquanto a modernidade da revista *Joaquim* assegurava a esta o estatuto de arte breve. No segundo capítulo de *Emiliano*, ao descrever o ambiente simbolista parisiense, Pilotto faz a seguinte análise:

Nestes nossos dias, em que a própria arte, mais do que a democracia, se fez plebeia e se esforça dia por dia por conquistar mais plebeísmo, e prega que a sua forma perfeita é a arte social, que o social é tudo, deve ser o fim, a sociedade até o personagem único e completo – nestes nossos dias, aquela forma de uma arte aristocrática, aquele sentido estético da vida bem se pode dizer que é antimoderno. Emiliano disse: “O manto do artista é um manto imperial”. (PILOTTO, 1945, p. 53-54)

Retomando o comentário sobre “as formas livres da arte moderna”, as quais permitem um acesso maior à arte, podemos concluir que a chamada arte social, para Pilotto, constituiria uma expressão de arte breve, ao passo que o simbolismo seria um tipo de arte longa, visto que o sentido estético dessa corrente, em virtude do caráter restritivo de seu código literário, seria acessível apenas àqueles que dispusessem de um conhecimento mais apurado – uma cultura superior, como fica claro em outro trecho da obra:

⁷⁴ A obra *Emiliano* foi republicada em 1976 na coletânea *Obras II*, sem alterações entre a primeira e a segunda versão. Conforme Pilotto, essa obra pode ser classificada em seus “Estudos paranaenses” como escrita no espírito de fazer “crítica de arte como obra de arte”. As obras que fazem parte dos “Estudos paranaenses”, além de *Emiliano*, são *Theodoro de Bona* (1968 e 1976), *Dario Vellozo* (1969 e 1976), *João Turin* (1953 e 1976) e *O mural redondo* (1988), sobre Poty Lazzarotto. Ver anexo 2.

[...] uma resposta à profunda necessidade do espírito humano: é o antirracionalismo, o anticlassicismo, o antirromantismo, o antinaturalismo artístico, é a insatisfação do presente, é a aristocracia do espírito, é a *arte pela arte*, contrária à luta, à guerra, ao aburguesamento, ao domínio das massas. É o retorno à música, à ingenuidade fundamental da natureza, é o individualismo. (PILOTTO, 1945, p. 68, grifo nosso)

Para Pilotto, a compreensão da poesia simbolista não está ao alcance das massas. Tal poesia estaria mais próxima da arte pela arte, que, para Bourdieu (1996, p. 193-194), tem um caráter ambíguo, pois os artistas filiados a essa tendência são mais afins aos interesses da classe burguesa, que lhes assegura um modo de vida burguês. O autor destaca que, ainda que eventualmente possam se aproximar da classe dominada, esses artistas têm uma postura oposta à daqueles que fazem arte social, isto é, uma arte engajada e sensível aos problemas da classe dominada, já que seu público permanece sendo precipuamente a burguesia. A principal característica dos artistas filiados ao princípio da arte pela arte é a criação de uma obra desvinculada do mundo real, voltada para si própria, e comprometida mais com a forma do que propriamente com o tema. Sobre o posicionamento de Parnet, Pilotto fez a seguinte observação:

Ele não foi um poeta que vivesse numa Torre de Marfim isolado dos tremendos problemas do Homem e da sua Dor. Mas, nem por isso, achou que sua arte devesse ser, por força, moral ou social ou revolucionária, e devesse descer à compreensão das multidões, devesse ser a arte denunciadora e demagógica. [...] Isso, porém, não quer dizer que o artista se deva fechar com sete chaves para se prevenir do Homem e da sua Dor. Apenas, tratam-se de dois campos diferentes, dois momentos da vida, duas atividades distintas, nascidas da mesma sensibilidade, da mesma afinação, porém irredutivelmente distintas. (PILOTTO, 1945, p. 158-159)

Na obra *Mallarmé*, ao comentar o soneto do poeta, Pilotto afirma que o autor procurou a musicalidade da poesia por meio de uma alta lucidez poética:

Como você vê, o tema é o próprio estado poético – não descreve o estado poético, sugere um episódio, a vigília da arte, por toda a noite, e o desalento, que não mingua porém a latência, a nobre intimidade

[...] a essência divina em nós, reminiscências talvez, que seria a verdadeira história de nossa alma. (PILOTTO, 1976, p. 10)

A obra *Mallarmé* parece ser uma reação, ainda que sob roupagem amistosa, ao poeta Colombo de Souza, que aparentemente critica a poesia de Mallarmé. Em um trecho da obra, temos uma citação de Souza pedindo originalidade à obra do poeta parisiense: “Devemos dizer que Mallarmé, como os mestres da escultura grega, não precisa e não quer variar o tema, nem o modo, para produzir uma nova obra-prima e dizer uma coisa nova? A originalidade é um mau sestro?” (SOUZA *apud* PILOTTO, 1973, p. 19). Como resposta a essa crítica, temos:

Mas, o que ele quer, cantar a cabeleira loura de Mery, ou o drama solar? E deve ser analiticamente lido? Não e não. Ele quer a Poesia pura, procuremos com ele atingi-la, essa poesia em que “nada se limita a ser” (Valéry), entendemos os refinados instrumentos, “uma verdade dessa espécie é o limite do Mundo” (Valéry), Mallarmé não está cantando a cabeleira loura de Mery ou o drama solar, temos o depoimento pessoal de Mallarmé para nos afastar daí, “sejam simples” [...] “Extraí esse soneto, no qual eu tinha uma vez pensado, de um estudo que projetara sobre a palavra: ele é inverso, quero dizer que o sentido, se ele tem um, [...] é evocado por uma miragem interna das próprias palavras” (Quase uma definição de instrumentos da Poesia pura) [...]. (PILOTTO, 1976, p. 19)

A defesa feita por Pilotto da estética simbolista a relaciona com a música, isentando da poesia o compromisso com o tema real e valorizando a exploração de sua musicalidade. Pilotto já havia se valido de argumentação semelhante em sua abordagem da obra de Emiliano Pernet, ao considerar que as duas características fundamentais da poesia simbolista seriam a restauração do “sentido musical na Arte, e, segundo, despreocupando-se da inteligibilidade da poesia” (PILOTTO, 1945, p. 63).

A crítica de Colombo de Souza, dirigida à falta de originalidade na poesia simbolista, aproxima-se da crítica já feita por Dalton Trevisan ao trabalho de Emiliano Pernet na revista *Joaquim*. Segundo Trevisan, Pernet

[...] fez uma poesia de casinha de chocolate, desligada da vida, onde não há lugar para criança ao sol, o sonho de saúde de um moço convalescente [...] reconhecer-se a suficiência de sua expressão

melódica, muito embora fosse construída de valores cômodos [...], acompanhado de indefectíveis imagens de dicionário grego-latino, como filhinhos bem comportadinhos que vão à missa com a titia. Pois, de novo [...] além das imagens surradas do dicionário grego-latino, só há o verso do pinheiro que é uma taça de luz, etc., sempre citado por quem nunca o leu. (JOAQUIM, jun. 1946, p. 16)

A crítica de Dalton Trevisan veio a público no segundo número da revista *Joaquim*, no período em que Pilotto era diretor da revista – sua saída data do período da publicação do quarto número do periódico. À época da publicação da crítica de Trevisan, Pilotto procurava uma linha de conciliação entre os valores tradicionais e modernos da literatura, ou entre a arte longa e a arte breve. Assim, apesar de ter escrito um livro sobre Pernetta um ano antes, não se opõe ao texto de Trevisan. É somente mais tarde, na obra *Mallarmé*, que reage à postura neutra anteriormente adotada.

A defesa do simbolismo a que se lança Pilotto caracteriza-se em parte por seu projeto de criação de uma cultura superior. Nesse contexto, o simbolismo é considerado uma expressão “típica” no cenário paranaense, pois, conforme sublinha Oliveira, esse movimento assumiu grande importância no meio literário do Paraná no final do século XIX:

[...] surge um movimento social e literário, tendo como pano de fundo a caracterização do estado e da sociedade paranaense – o simbolismo – no seio do qual surge o conjunto de metáforas e representações que denominamos de “imagens da diferença”. O simbolismo, embora tendo representantes em vários estados, foi especialmente vigoroso no Paraná e, por conseguinte, é descrito como um simbolismo particular. A primeira particularidade (estendida ao próprio estado) liga-se ao clima da cidade de Curitiba, considerado frio e europeu, e ao relevo ondulado de suas montanhas, o que aproximaria os escritores locais do “clima” da matriz simbolista parisiense. (OLIVEIRA, 2007, p. 3)

A fim de recuperar a importância do simbolismo no Paraná, Pilotto, juntamente com Raul Gomes, cria o Grupo Editorial Renascimento do Paraná (1944) – Gerpa, que tinha, dentre seus objetivos principais, a divulgação da poesia simbolista. Ilustra os esforços do Gerpa nesse sentido a publicação de uma coletânea das obras de Emiliano Pernetta, na sequência da publicação da obra *Emiliano*, além da publicação de uma coletânea da obra de Silveira Neto.

Nesse sentido, diferentemente de outros estados, como São Paulo, nos quais o modernismo havia se tornado hegemônico no campo artístico, no Paraná na década de 1940 o simbolismo apresentava-se como um movimento vigoroso, ao lado das experiências modernistas da revista *Joaquim*. Apontamos essas características para explicar a modernidade possível ou disponível no campo artístico local, a fim de investigarmos os caminhos estéticos traçados por Pilotto, tendo em vista que sua adesão ao Gerpa pode ser vista como conflitante à participação posterior na *Joaquim*, pois ambas se colocavam em diferentes polos do campo artístico local, embora para Pilotto essas posições pudessem ser relativizadas a fim de criar um novo sistema estético ligado à tradição simbolista e à modernidade das artes representada nesse contexto pela *Joaquim*.

Sobre as artes visuais e o modernismo nos países platinos, Maria Lucia Bastos Kern aponta que o contato com o ambiente europeu permitiu a criação de um modernismo particular, especialmente na Argentina e no Uruguai, que seria pensado:

[...] como um projeto cultural dirigido à independência da América Latina em relação aos centros europeus. Esses artistas, após o contato com as vanguardas, propunham uma nova arte para a América, sua identidade e projeção internacional, [...] planejaram o embate em prol da modernidade estética latino-americana ao perceberem, nesta, ainda, a manutenção de obras conservadoras, de crítica de arte desatualizada e de momento propício para se imporem nos grandes centros cosmopolitas. (KERN, 2011, p. 119)

Ao analisarmos o contexto paranaense, podemos perceber na década de 1940 uma tendência ao desenvolvimento de um sistema estético autônomo nos moldes do que ocorre nos centros europeus, e o simbolismo, assim como o paranismo, poderia servir de base para esse desenvolvimento. Pilotto, em depoimento concedido a Samways, define a direção que imprimiu à revista *Joaquim* no início:

[...] nos números iniciais em que fui seu mentor, foi o de afirmar, primeiro, uma posição em que não há separação entre literatura, ou melhor, a arte e as preocupações com os problemas do homem, filosóficos e sociais – não porque essas preocupações devem invadir, necessariamente, ou mesmo, mais frequentemente, a produção artística, mas porque estas ordens de vivências coexistem num

mesmo estado de espírito, e não como duas massas separadas, mas como massa única, de que são feitos os produtos artísticos, discussões filosóficas e intervenções sociais, e conforme a nuança das circunstâncias, às vezes, entremesclado. U'a mesma atração determina estes movimentos sem que isso exija à arte, obrigatoriamente filosófica, social ou panfletária. Eu, pessoalmente, nunca senti fragmentação de ler Verlaine e ler *Escravidão moderna* de Tolstoi. [...] era uma cobertura para o movimento renovador que se operava no mundo, mas que trazíamos, um pouco, em primeira mão ao Paraná, sem nenhuma concessão à leviandade disfarçada no escândalo, seriedade essencial – honestidade na vida do espírito – é uma nota bem paranaense. (PILOTTO *apud* SAMWAYS, 1988, p. 61)

Para Pilotto, a revista não deveria comprometer-se com uma única tendência estética, nem sequer com uma ruptura com o passado. Na continuidade do depoimento, afirma que ele e Dalton Trevisan concordavam “completamente numa coisa: na mediocridade da produção paranaense. – Quer dizer, no ambiente paranaense naquele momento” (PILOTTO *apud* SAMWAYS, 1988, p. 55). E acrescenta que a *Joaquim* seria a continuação do movimento de renovação literária do Paraná, iniciado pelo simbolismo. Nesse sentido, para intelectual o simbolismo poderia ser a base do modernismo paranaense ou a modernidade possível a ser alcançada em nosso contexto.

A intenção de Pilotto em conciliar os valores tradicionais da literatura paranaense com a proposta de modernização da *Joaquim* fracassa no quarto número da revista. Pilotto deixa a revista, pois sua posição no campo artístico se torna insustentável, já que a oposição entre os grupos se tornaria mais acirrada.

Com sugestivo título, a entrevista *Poty e a Prata de Casa*, realizada por Pilotto para o primeiro número da *Joaquim*, evidencia a necessidade de mudanças no panorama artístico paranaense. Ao questionar Poty sobre a atitude dos pintores “conservadores” em face às “revoluções” da arte contemporânea, o artista faz o seguinte comentário: “A produção dos pintores conservadores... bem... piora de ano a ano [...] eu não digo para julgar, apenas verifico um fato” (JOAQUIM, abr. 1946, p. 7). E, ao comentar sobre a posição do Paraná, afirma:

Falta-nos “importação”. Parece que nos contentamos sempre com a “prata de casa”, sem nos preocuparmos em saber se ela é mesmo boa. Além disso, os *captains* do atual selecionado cultural paranaense teimam em confundir conservadorismo com tradição. Acredito que tradição é uma coisa que nos ajuda a caminhar para a

frente e não a adoração e a repetição do que já foi feito. Se a obra de alguém presta não precisa da propaganda dos amigos para ficar. Assim, em vez de banquetes e homenagens sem expressão, gastemos dinheiro... você entende. (JOAQUIM, abr. 1946, p. 7)

A crítica de Poty refere-se à forma como o campo artístico local mantinha a memória da obra de Alfredo Andersen como a expressão legítima da arte paranaense. A menção aos banquetes e homenagens refere-se às iniciativas que a Sociedade de Amigos de Andersen vinha realizando desde 1940 para a criação da Casa de Alfredo Andersen (1947). Conforme Antonio (2008, p. 83-86), a sociedade, por meio de diversos atos simbólicos, como a inauguração de uma placa comemorativa na residência da família Andersen e romarias ao túmulo do artista, procurou fixar um lugar de memória, criando na casa/ateliê de Andersen um museu destinado à manutenção de sua memória.

Assim, para Dalton Trevisan, Wilson Martins, Poty e Viaro, seria impossível realizar mudanças no campo artístico paranaense com a “sombra” de Andersen e Pernetta guiando as novas gerações de artistas. Como no artigo *Emiliano poeta medíocre* (JOAQUIM, jun. 1946, p. 16), citado anteriormente, o conservadorismo da arte paranaense é atacado no artigo *Viaro, hélas... e abaixo Andersen* (JOAQUIM, dez. 1946, p. 10), no qual a figura de Andersen é preterida pelos modernistas e Guido Viaro é colocado como o legítimo representante da arte moderna no Paraná.

Já se disse que se pode elogiar Viaro sem desmerecer Andersen. [...] Há um tempo para semear e outro, para colher; se houve tempo em que era de bom-tom admirar Alfredo Andersen, agora é necessário exorcizar a sua sombra. Porque “ainda não chegamos à idade em que os valores se equilibram; só quando as grandezas de ontem já não perturbam as novas, quando estas já conquistaram seu lugar, só então conquistamos — também nós — a liberdade em relação a elas (Jean Cocteau). Viaro é o erro que se eleva para a beleza viva e por isso mais fecundo que a beleza morta. Lancemos um exorcismo sobre Andersen, não tanto por causa dele, mas pelo que representa como arte superada, moldes consagrados, tabu. Foi pintor de méritos reais (“é ainda o melhor do Paraná”, segundo G. Viaro), porém está deitando sombra incômoda aos vivos: artistas já realizados, como Th. De Bona e Lange de Morretes, em estilos próprios, que são no dia de hoje apontados, no seu maior título, de DISCÍPULOS DE ANDERSEN! [...] O caso de Andersen, grande tabu da província, é o dos mitos intocáveis e que, no entanto, tocados por mão iconoclasta, se convertem em mitos mortos e enterrados. Entre Andersen e Viaro,

nós, os moços, já fizemos a nossa escolha: só nos servem, não os mortos, mas a nós os vivos, que criam a arte nova dos tempos novos. (JOAQUIM, dez. 1946, p. 10)

O artigo citado foi publicado no sétimo número da revista, que já estava sob a direção de Dalton Trevisan, e confirma a impossibilidade da concepção conciliadora de Pilotto, que talvez acreditasse que “as grandezas de ontem já não perturbam as novas”, assim como concebia que a arte breve poderia ser um caminho para a arte longa. O que Pilotto não considerou foi que a manutenção do simbolismo significaria a manutenção das forças no campo artístico do polo conservador avesso à entrada de novos valores à arte.

Pelo exposto, podemos concordar com a afirmação de Wilson Martins, que, ao comentar sobre a filiação de Pilotto à *Joaquim*, afirmou:

Erasmio Pilotto, que era amigo dele [de Dalton Trevisan], pessoal, mas não era muito de frequentar rodas, as nossas rodas literárias, quer dizer, o grupo que poderia ser visto como o grupo da *JOAQUIM*. O Erasmio até, na minha impressão, pertenceria mais ao grupo dos paranistas do que dos joaquinistas. [...] Por isso que eu digo, o Erasmio Pilotto é um pouquinho como o Pilatos no credo. Ele era amigo do Dalton, e escreveu na *JOAQUIM*, mas não era um espírito moderno, ao contrário, era um espírito bem mais conservador, clássico e, como mencionei há pouco, muito mais ligado espiritualmente ao Paranismo do que a qualquer reforma estética. (MARTINS, 2005, p. 1-4)

Dessa forma, apesar de sua participação nos esforços de modernização do campo artístico, podemos afirmar que Pilotto não aderiu completamente ao movimento. Em 1968, publicaria uma obra sobre Theodoro De Bona⁷⁵, na qual expõe seu posicionamento sobre a relação entre a tradição e a renovação da linguagem plástica e a sua desconfiança em relação à arte contemporânea, concepções que o afastam das configurações que o campo artístico assume a partir da década de 1950.

⁷⁵ Ver o capítulo 4.

2 UM EDUCADOR NO CAMPO POLÍTICO: A SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO E DA CULTURA

Ao analisar as dinâmicas entre os diferentes campos, Bourdieu nos lembra que cada um deles possui autonomias relativas. Nesse sentido, entender a trajetória de Pilotto e suas ações no campo educacional e artístico requer traçar também as relações com a esfera política e como o intelectual atuou diante das figurações impostas por esse campo, além de como estes campos se inter-relacionaram. Desde o início de sua trajetória profissional, o intelectual foi beneficiado pelo capital social herdado de sua família, bem como pelo capital simbólico conquistado a partir das iniciativas do CCF e do CCP, o que demonstra sua inserção no campo político desde o início de sua trajetória profissional, sendo o cargo de secretário uma das facetas de sua atuação nesse campo. Pilotto não inicia sua trajetória profissional como “mestre-escola”, mas sim como professor da Escola Normal de Paranaguá. Em um depoimento em vídeo, arquivado do Museu da Imagem e Som do Paraná, Pilotto faz o seguinte comentário sobre o início de sua trajetória profissional.

Para ser professor nomeado era preciso fazer concurso. [...] as autoridades viam o concurso, eu estava fazendo a prova e o Oscilio de Araújo, que era diretor de educação, chegou na minha carteira [...] e ele disse: Erasmo, você não quer ir lecionar português na Escola Normal de Paranaguá? Eu disse: O senhor me deixe pensar até o fim da prova. Porque de certo ponto de vista era uma traição, do ponto de vista que eu estava me propondo ser professor primário. (PILOTTO, 1988)

Apesar da hesitação, Pilotto aceita o cargo de professor na Escola Normal de Paranaguá, atuando na instituição entre os anos de 1929 e 1930, iniciando sua ação na formação de professores. Passaria os anos seguintes como professor e/ou diretor das Escolas Normais de Ponta Grossa e Curitiba, ocupando cargos em sua maior parte de indicação, fato que demonstra o capital social herdado do ambiente familiar e conquistado em sua atuação profissional. Foi na Escola Normal de Curitiba que Pilotto desenvolveu a maior parte de sua trajetória

profissional, o que lhe garantiu uma posição de autoridade perante o campo educacional, especialmente após assumir o cargo de assistente técnico.

Conforme investigamos em nossa dissertação, foi a partir desse cargo que Pilotto pôde atuar de maneira mais direta, intervindo tanto no campo educacional quanto no artístico e realizando ações que tornaram a Escola de Professores um centro de cultura, com a realização de concertos, exposições e mostras. Essas ações, acredita-se, possibilitaram a Pilotto, como autoridade específica do campo educacional e artístico, assumir o cargo de Secretário de Estado da Educação e da Cultura de Estado da Educação e da Cultura, em 1949, embora não se possa deixar de considerar suas articulações com a esfera política, como veremos adiante.

Nos seus depoimentos autobiográficos, Pilotto faz a seguinte ponderação sobre sua trajetória profissional, que para o intelectual estava intimamente ligada à vida pessoal.

Na continuação dos dias, não fui diretamente o “mestre de meninos”, mestre-escola, mas toda a minha vida foi o sincero serviço, sem a interrupção de um dia, à causa da educação. O duro problema da coerência. Na verdade, eu devia apenas calçar sandálias e ter sido, todos os dias, mestre-escola. (PILOTTO, 2004, p. 26-27)

A referência feita por Pilotto em seu texto autobiográfico aponta a decisão de ser mestre-escola à leitura da obra de Tolstoi e dos escritos sobre a escola de lasnaia-Poliana. Essa afirmação, no entanto, deve ser relativizada, tendo em vista que tanto na família Pilotto (paterna) quanto na família Gonçalves da Motta (materna) a opção pelo Curso Normal era uma constante, o que a caracteriza como um *habitus* familiar, ou seja, uma disposição para seguir a carreira do magistério.

Mas, como enfatizado por Pilotto, sua atuação poucas vezes se deu na atuação direta com a criança, ocupando a maior parte de sua trajetória o papel de formador de professores e de gestor educacional, permanecendo entre as décadas de 1930 a 1950 diretamente ligado à esfera estatal, aspecto ressaltado por Vieira (2007, p. 20) como uma das características da intelectualidade moderna. Outro ponto também caracterizado por Viera é o sentimento de missão social, que transparece no discurso de Pilotto sobre seu “serviço” à causa

educacional, aspectos que estão relacionados com as interações entre campo educacional e político.

Assim como objetivo desse capítulo analisaremos as intervenções de Pilotto na SEEC, observando as representações e autorrepresentações de sua atuação política, nos focando na análise dos Programas Experimentais e na criação dos Cursos Normais Regionais.

2.1 SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO E DA CULTURA E A INSERÇÃO DE PILOTTO NO CAMPO POLÍTICO

Conforme depoimentos de Pilotto (198- e 1988), em 1947 ele foi colocado à disposição do governador recém-empossado, Moysés Lupion. Esse período corresponde a março de 1947 a janeiro de 1949, período anterior ao período em que assumiu a pasta da Secretaria de Estado da Educação e da Cultura – SEEC (jan. 1949 a dez. 1950). O período em que ficou à disposição do governador apresenta uma lacuna em seus relatos e memórias, apenas algumas ações são lembradas pelo intelectual em seus apontamentos biográficos, como, por exemplo, o magistério na Escola de Música e Belas Artes – EMBAP, em 1948.

Temos evidenciado (SILVA, 2009) que, nesses quase dois anos, Pilotto esteve à frente de duas iniciativas no campo artístico: a participação como jurado e organizador do recém-criado Salão Paranaense de Belas Artes e a docência, durante o ano de 1948, na cadeira de História da Arte da EMBAP, instituição criada pela articulação de diversos grupos como a SCABI, a Academia Paranaense de Letras, o Círculo de Estudos Bandeirantes, o Centro de Letras do Paraná, o Centro Feminino de Cultura, a Sociedade de Amigos de Alfredo Andersen, o Instituto de Educação (Escola de Professores) e o Colégio Estadual do Paraná (antigo Ginásio Paranaense). Em 1948, antes de assumir a SEEC, Pilotto foi, inclusive ao lado de Lupion, agraciado com uma medalha comemorativa de agradecimento pela criação da instituição. Em relação às suas ações no campo educacional e político, nossa investigação encontrou uma lacuna. Um vestígio desse período foi encontrado em uma nota do jornal *O Dia*, que apresenta o novo Secretário de Estado da Educação e da Cultura.

O professor Erasmo Pilotto é um dos expoentes de maior relevo do magistério paranaense. Exerceu os cargos de professor em vários estabelecimentos primários, bem como dos cursos normal e secundário. Estudioso dos assuntos pedagógicos e psicológicos, é autor de diversos trabalhos de grande valor sobre a matéria. Dirigiu a Escola Normal de Ponta Grossa e o Ginásio Paranaense, Seção Feminina⁷⁶. Entusiasta da moderna pedagogia, foi defensor e introdutor de valiosas reformas no ensino do nosso estado. O professor Erasmo Pilotto nasceu em Curitiba e pertence à tradicional família paranaense, notabilizando-se pela sua cultura e grande devotamento à causa da educação. Desempenhou, no exercício de elevadas funções na Casa Civil do governo do estado, serviços de real expressão, ao secretariar as importantes Conferências Econômicas. Com o brilho e dedicação que o caracterizam, o prof. Erasmo Pilotto vinha ocupando, ultimamente, o cargo de diretor do Departamento de Assistência aos Municípios [...]. (O DIA, 4 jan. 1949, p. 1)

Conforme descrito na matéria, Pilotto esteve, de 1947 a 1949, à frente da Casa Civil e do departamento de Assistência aos Municípios, funções que afastaram o intelectual da esfera educacional, mas que, por outro lado, permitiram sua aproximação no campo político, especialmente na relação com as prefeituras municipais.

Outro ponto importante a ser destacado na matéria citada é a representação do novo secretário, conforme observado nas matérias do jornal *Diário da Tarde*, que assume uma posição de oposição ao governo. A mudança do secretariado⁷⁷ seria uma manobra política de Lupion, a fim de retirar do governo grupos que não apoiavam o governo⁷⁸. Conforme Codato (2004, p. 12),

⁷⁶ Em nossa investigação, não encontramos nenhuma evidência da atuação de Pilotto como diretor da Seção Feminina do Ginásio Paranaense.

⁷⁷ Os novos secretários eram Erasmo Pilotto (Educação e Cultura), Raul Vaz (Interior e Justiça), Waldomiro Pedroso (Saúde e Assistência Social) e Pedro Firman Neto (Agricultura, Indústria e Comércio).

⁷⁸ As eleições para governador do estado do Paraná ocorreram em 1946, após o processo de redemocratização do país, e tiveram como principais candidatos o empresário Moysés Lupion, representante da nova classe média emergente no estado, candidato do PSD, e o engenheiro Bento Munhoz da Rocha Neto, filho do ex-governador Caetano Munhoz da Rocha e genro do ex-governador Affonso Camargo, candidato do PR representante do chamado Paraná Tradicional. Lupion foi o vitorioso nessa primeira disputa eleitoral e viria a ocupar o cargo novamente em um segundo mandato em 1956. (PUGLIELLI, 1996, p. 21)

Lupion foi eleito a partir da coligação entre o PSD e a UDN⁷⁹, partidos essencialmente conservadores que se uniam para disputar as primeiras eleições livres ao governo do estado de 1946. Com a vitória de Lupion, filiado ao PSD, a UDN, como partido coligado, teve diversos cargos dentro da máquina estatal até o ano de 1948, quando pressões internas levaram à dissolução da aliança que levou a UDN a se caracterizar como oposição. Ainda conforme o autor, como “principal partido de oposição ao PSD, a UDN desenvolveu campanha de ‘oposição sistemática’ contra o governo getulista e, por extensão, ao governo paranaense” (CODATO, 2004, p. 12).

Uma das estratégias de oposição foi veicular no jornal *Diário da Tarde* matérias com críticas ao governo. Analisando o periódico nos anos de 1949 a 1951, encontramos críticas que consideravam os novos secretários com pouca expressão política e facilmente manipuláveis. Essas críticas eram destinadas a todos os secretários, mas, especialmente, endereçadas a Raul Vaz, considerado braço direito de Moysés Lupion, além de proprietário do jornal *O Dia*, que, ao lado da *Gazeta do Povo*, eram concorrentes do *Diário da Tarde*.

As críticas a Pilotto têm um caráter diferente, não são tão diretas, salvo algumas exceções que trataremos mais à frente. Na maior parte elas, são destinadas à gestão educacional do estado. Analisando as edições do *Diário da Tarde* no período da gestão de Pilotto, encontramos como principais críticas no campo educacional os seguintes temas: carreira docente, a falta de escolas e de professores em algumas regiões e as más condições das instituições existentes.

Por se tratar de um jornal de caráter governista, na matéria do jornal *O Dia* temos a criação de uma imagem do novo secretário, de quem são destacados os cargos na administração escolar, bem como o fato de pertencer “à tradicional família paranaense, notabilizando-se pela sua cultura”. Para Bourdieu (2007, p. 70), o capital cultural incorporado das “velhas famílias” funciona “como uma espécie de avanço (no duplo sentido de vantagem inicial e de crédito ou usufruto antecipado), que, garantindo-lhe de imediato o exemplo de cultura realizada em

⁷⁹ Em sua tese, Codato (1991) indica que Lupion foi eleito pela articulação política do PSD e da UDN, conjuntamente com outros partidários menores, entre eles o PTB e o PRP, sendo formada a seguinte composição dos partidos coligados para as eleições de 1946: “Lupion para governador [pelo PSD], Arthur Ferreira dos Santos, da UDN, para senador, e Maximiliano Zanon, do PTB, para suplente.”

modelos familiares, permite que o recém-chegado comece desde a origem”. Nesse sentido, ressaltar que Pilotto faz parte da tradicional família paranaense é uma forma de distinção e de creditar sua colocação no cargo de secretário tendo em perspectiva não apenas o seu capital, mas o capital familiar, buscando validar suas ações. A criação da representação do novo secretário traz também outro aspecto apresentado na matéria do jornal, também governista, *Gazeta do Povo* – Moysés Lupion era seu proprietário –, na qual lemos:

Filho dileto do Paraná, um dos mais lídimos expoentes da geração que aí está com afirmações de trabalho, cultura, inteligência e devotamento à causa do povo paranaense, o *professor dr.* Erasmo Pilotto é, sobretudo, uma vocação de professor no que o termo pode exprimir de mais nobre e mais puro. Sua vocação de mestre, de inteligência límpida, é brilhantemente cultivada, de uma formação moral integérrima, deram-lhe uma posição de relevo excepcional no meio do magistério do Paraná, onde atua há anos inteiramente devotado ao sacerdócio que abraçou servindo ao ensino secundário e normal. Professor catedrático da nossa Escola Normal, mestre em dia com a ciência pedagógica que lhe norteia a ação incansável e sábia de mestre que vive a pureza e a grandeza da sua cátedra – o *dr.* Erasmo Pilotto tem, ainda, a acrescentar-lhe os títulos o de bacharel em Direito diplomado pela nossa tradicional e conceituada Universidade. (GAZETA DO POVO, 4 jan. 1949, p. 3, grifo nosso)

Na mesma linha da apresentação realizada pelo jornal *O Dia*, a apresentação citada acima ressalta o pertencimento de Pilotto à tradicional família paranaense, sua dedicação à causa educacional, beirando ao sacerdócio religioso, e o seu comprometimento com a “ciência pedagógica”, que dá ao intelectual um discurso de autoridade científica, mesmo que subordinado a outras esferas. Outro ponto a ser destacado na citação é a afirmação de que Pilotto foi diplomado em Direito pela Universidade do Paraná. Em diversos momentos de seus relatos, Pilotto destaca ter desistido de qualquer título superior para se dedicar à causa da educação. Ao buscarmos evidências de seu ingresso e formação no curso de Direito, constatamos que a informação apresentada na matéria está equivocada, pois realmente Pilotto, conforme seus depoimentos, não cursou qualquer curso superior.

Ao compararmos a formação de Pilotto com a dos outros novos secretários, constatamos que ele seria o único sem titulação superior. O que nos leva a duas hipóteses em relação à escrita da matéria: a primeira é que houve um

equivoco por parte da reportagem, talvez confundindo a trajetória de Erasmo com a de seu primo Valfrido Pilotto, que foi formado em Direito e também atuou como diretor de ensino – cargo equivalente ao de secretário, embora não tenhamos encontrado nenhuma correção ou errata nas edições posteriores do periódico. A segunda hipótese nos leva a crer que se esperava de um ocupante de um alto cargo como o de secretário uma titulação superior, como a de seus colegas, que também tiveram trajetórias políticas como deputados, prefeitos e/ou vereadores, diferentemente de Pilotto. Portanto, a apresentação de Pilotto difere em muito da dos demais secretários, pois enquanto no seu caso são afirmadas a dedicação ao magistério e à ciência pedagógica, as trajetórias de Raul Vaz, Waldomiro Pedroso e Pedro Firman Neto se baseiam mais em suas ações políticas e nos cargos ocupados. Assim, para ser secretário, mesmo que ilusoriamente Pilotto precisaria ter uma titulação em um curso superior, para que seu discurso e ações tivessem validade no campo político.

Nas diversas matérias pesquisadas nos periódicos *O Dia*, *Gazeta do Povo* e *Diário da Tarde*, entre os anos de 1949 e 1951, encontramos nas menções feitas sobre Erasmo os pronomes de tratamento que incluem o título de doutor (Dr.), professor doutor (Prof. Dr.) ou, na maior parte dos casos, o de professor (Prof.), ao passo que os outros secretários de governo sempre são apresentados independentemente de suas formações como doutor⁸⁰ (Dr.), fato que contribui para nossa segunda hipótese de que o cargo de secretário teria de ser ocupado por alguém que possuísse uma titulação de grau superior.

Apesar disso, ao analisarmos as críticas feitas à escolha de Pilotto por Lupion, publicadas no jornal *Diário da Tarde*, nenhuma se refere ao fato de o intelectual não ter curso superior, fato que poderia ser facilmente comprovado, vez que existia apenas um curso de Direito em Curitiba à época. As críticas estão relacionadas à falta de expressão política (essa endereçada a todos os novos secretários), ao fato de não ser católico e à sua possível ligação ao comunismo.

⁸⁰ A designação *doutor* não se refere à titulação acadêmica nesse caso, mas era empregada aos portadores de uma titulação superior.

No livro *Erasmio Pilotto*, número 7 da Série Paranaenses⁸¹, publicado pela editora da UFPR, o professor e pesquisador Helio de Freitas Puglielli, ao comentar a nomeação de Pilotto à SEEC, faz a seguinte observação:

Erasmio coordena e redige o plano de governo de Lupion, consubstanciado em sua plataforma de candidato a governador. Vitorioso, Lupion só na metade do mandato delibera convocar Erasmio para assumir a Secretaria de Educação. Até esse momento, Erasmio esteve à disposição do Palácio do Governo, num período que vai de 31 de março de 1947 a 29 de janeiro de 1949. Quase dois anos durante os quais, sem demérito aos eventuais ocupantes da pasta da Educação, o Paraná perdeu a oportunidade de ter à frente do sistema educacional o mais fervoroso idealista dos processos pedagógicos renovadores. Mesmo assim, uma vez colocado o homem certo (o que é tão raro na vida político-administrativa, infelizmente baseada na seleção de mediocridades), *não se torna possível manter no posto o secretário inovador e pedagogicamente revolucionário até o final do mandato*. Ele deixa a Secretaria de Educação e Cultura em 29 de janeiro de 1951. (PUGLIELLI, 1996, p. 21-22, grifo nosso)

A obra de Puglielli tem um tom laudatório, mesclando depoimentos de Pilotto e de sua esposa, Anita, com algumas análises, que tendem à representação de um intelectual engajado e dedicado à causa educacional, e principalmente, apolítico, ou, como afirma o autor, “rejeitando expressamente a política de partidos” e “o compromisso e ambição do poder”. Nesse sentido, a construção narrativa de Puglielli coloca o intelectual como deslocado no governo do estado até assumir a SEEC, questionando as razões governamentais que o levaram a assumir o cargo depois de “quase dois anos” de governo e afirmando a impossibilidade de Pilotto de se articular ao campo político. O autor incluiu em sua

⁸¹ A Série Paranaenses é uma coleção da Editora da UFPR dedicada especialmente a publicar biografias de escritores paranaenses. Entre seus títulos estão, além do livro *Erasmio Pilotto*, obras sobre *Alice Ruiz*, *Cristóvão Tezza*, *Helena Kolody*, *Roberto Gomes*, *Paulo Leminski*, *Sérgio Rubens Sossélla* e *Wilson Martins*. Escreve Puglielli: “A pedido da viúva, dona Anita, fiz uma pequena biografia dele, que foi editada pela Universidade em 1996, dentro da Série Paranaenses n. 7, com o essencial apoio do escritor Roberto Gomes, que era, então, o responsável pela editora da UFPR. Se os poderosos da Universidade, na época, tivessem facilitado o ingresso de Erasmio, com toda a certeza teríamos ainda maior motivo de orgulho nestas comemorações do centenário” (PUGLIELLI *apud* HAYGERT, 7 maio 2012, p. 1). Puglielli faz referência à comemoração do centenário da UFPR, no ano de 2012, e, reporta-se ao fato de Pilotto não poder fazer parte do corpo docente dessa instituição. Ver capítulo 4.

narrativa um depoimento de Anita, que afirma que Pilotto deixou a Secretaria por conta das pressões políticas.

Analisando a biografia de Anita Pilotto, encontramos o trecho citado por Puglielli, no qual lemos:

O Erasmo acabou de me falar que o Pinheiro Ihe disse que os deputados não estão satisfeitos com ele, alegam que não é político, o que quer dizer, não adere às nomeações e às perseguições de interesse “político” [...]. Ele me disse que deixa a Secretaria. Falei-lhe em que talvez o governador nem saiba dessas coisas e que deve continuar trabalhando sinceramente como vem fazendo e deixar que eles fiquem ou não contentes. [...] Falei que o trabalho dele na escola é tão grande ou maior do que na Secretaria, e que, por mim, ele pode largar a Secretaria na hora que achar própria. [...] Ele parece que tranquilizou-se e dormimos sossegados. (PILOTTO, 1987, p. 61)

O texto de Anita é datado do dia 18 de março de 1949, ou seja, no início da gestão de Pilotto na SEEC, e nos indica que, apesar da indisposição com alguns deputados, o intelectual se manteve até o fim da gestão Lupion em seu cargo. Devemos destacar que obras como a de Puglielli apresentam um caráter de criação de uma memória⁸² e de seu enaltecimento. Mas, por outro lado, constatamos que sua afirmação sobre a saída de Pilotto, antes do término do governo Lupion, está equivocada, pois, como afirmou, o intelectual deixou o cargo em 29 de janeiro de 1951, juntamente com Lupion, sendo que em 31 de janeiro 1951 assumiu o novo governador do estado, Bento Munhoz da Rocha Neto.

Assim, Pilotto não foi retirado do cargo por perseguição política, como transparece em seus depoimentos e na obra de Puglielli, mas simplesmente pelo término do governo do qual fazia parte. Acresce que, mesmo com sua saída da SEEC, Pilotto não retornou à Escola de Professores, sendo transferido para o

⁸² Para François Dosse (2001, p. 67), a guinada memorativa da historiografia permite uma melhor compreensão dos fatores do comportamento humano: “Participa plenamente da guinada pragmática do conjunto das ciências sociais, até no objeto mais indefinido de que é dotada, ao mesmo tempo material e ideal, flutuante, sempre aberto a novas metamorfoses e a novas inversões de sentido. [...] Em vez de confirmar-se no *status* de resíduo ilusório e mistificador de atores manipulados, a memória convida a levar a sério os atores e suas competências, e nos lembra de que ela muitas vezes comanda a história que se faz”. Nessa perspectiva, analisaremos os discursos memorativos de Pilotto e Lupion, problematizando a construção da narrativa histórica como objeto de análise.

Tribunal de Contas do Estado, entidade na qual teve um acréscimo em seus vencimentos e pôde, entre outras coisas, realizar as experiências na Escola Moderna Dario Vellozo e na Associação de Estudos Pedagógicos (1956-1970).

Outro ponto da obra de Puglielli que cabe analisar é a sensação provocada por sua narrativa de desarticulação de Pilotto do campo político. Para reforçar seu ponto de vista, recorre a outra citação de Anita Pilotto:

Segundo testemunho de D. Anita, aliás, costuma dizer que “sua nomeação fora feita por engano”. “Não sabiam bem de quem se tratava. Sua vista foi logo para o interior, para aquelas professorinhas despreparadas de tudo e completamente desprotegidas, e aquelas crianças que ainda hoje vejo nas suas pobres carteiras em toda a sua humildade e o olhar quase triste. Aqui em Curitiba, os problemas enormes da Secretaria, na maioria falsos, os pedidos, as intrigas, os políticos.” (PUGLIELLI, 1996, p. 22)

O depoimento citado por Puglielli faz parte da biografia de Anita Pilotto sobre seu marido. Na obra, Anita constrói uma imagem quixotesca de Pilotto, mostrando que, apesar das adversidades e dos adversários – nunca citados diretamente –, ele se mantém firme em seus objetivos educacionais. Nesse ponto, entendemos que retirar a carga política de Pilotto convém para a representação romântica do intelectual que “dedicou toda sua vida à causa educacional”. Mas, ao analisarmos o fato de Pilotto ter escrito o programa de candidatura ao governo de Lupion e ter, no período de 1947 a 1949, ocupado cargos na Casa Civil e no Departamento de Assistência aos Municípios e, posteriormente a 1951, no Tribunal de Contas do Estado, fica demonstrado que, apesar de sua centralidade à causa educacional, Pilotto esteve articulado ao campo político, o que explica essas posições ocupadas. Isso reafirma a passagem referente às autonomias relativas dos campos de Bourdieu que encabeça este capítulo.

A representação de um intelectual à parte do campo político é mantida nos depoimentos de Pilotto em sua autobiografia, na qual faz o seguinte comentário sobre sua posse:

O governador, quando cheguei à sua casa, discutiu longamente o problema daquela reforma, ponderando a significação e possibilidades de cada nome. Falamos duas horas sobre o assunto. Tendo afirmado que me confiaria a Secretaria de Educação e

Cultura, ponderei-lhe alguns inconvenientes de minha nomeação e sugeri dois nomes: Adriano Robine e Antenor Pânflito dos Santos. À noite, às sete e meia, lavrou-se o decreto das novas nomeações e imediatamente todos tomamos posse. [...] O titular anterior⁸³ teve a deselegância de não comparecer e recebi o cargo das mãos de um funcionário. Teve o ato uma nota emocionante: o discurso do professor Raul Gomes. [...] Tive a impressão de que era um instinto falando, o instinto do mestre, que quase gritou aos *Gros-bonets* da política que deixassem a educação ao educador. Não perturbem esse moço e ele não os perturbará. (PILOTTO, 2004, p. 74)

A indicação feita ao nome de Adriano Robine para ocupar a pasta parece não ter sido aleatória. Além de amigo de Pilotto, parceiro na criação do Instituto Pestalozzi, o então diretor do Colégio Estadual do Paraná – antigo Ginásio Paranaense – é citado, antes da posse de Pilotto, como o novo Secretário de Estado da Educação e da Cultura, em notícia vinculada no jornal *Diário da Tarde* de 3 de janeiro de 1949, que tratava sobre a cisão no PSD, na qual se lê:

Grande agitação convulsiona o cenário político do Paraná em consequência da atitude impulsiva e ambiciosa do Sr. Moysés Lupion pretendendo impor ao PSD unicamente a sua vontade pessoal e o predomínio do grupo com objetivos francamente exclusivistas. [...] A reforma do Secretariado foi o golpe estudado e preparado pelo Sr. Moysés Lupion para destruir valores morais e políticos do Paraná. [...] Já estão prontos para receber a assinatura do governador os decretos exonerando dos Srs. Drs. Gomy Junior, [...] Alô Guimarães, Loureiro Fernandes, João Viale, respectivamente secretários do Interior e Justiça, Saúde e Assistência Social, Educação e Cultura e Agricultura, Indústria e Comércio. (DIÁRIO DA TARDE, 3 jan. 1949, p. 1)

O teor dessa matéria e de outras publicadas no período deixam clara a oposição à troca de secretariado, sendo que apenas a exoneração de Gomy Junior foi colocada como uma melhoria na gestão governamental. Nesse sentido, os novos secretários enfrentariam uma oposição dos “valores morais e políticos do Paraná”. Na sequência da reportagem, são citados os novos gestores nomeados: “Secretário do Interior e Justiça o ‘juiz’ Dr. Raul Vaz, secretário da Educação [ilegível] Adriano Robine, secretário da Agricultura o deputado Pedro

⁸³ Antes de Erasmo Pilotto, ocupou o cargo de secretário o Dr. José Loureiro Fernandes, professor da Faculdade de Ciências e Letras do Paraná e criador do Centro de Ensino e Pesquisas Arqueológicas (1956) da UFPR.

Firman Neto, secretário da Saúde e Assistência Social o Dr. Waldemiro Pedroso”. (DIÁRIO DA TARDE, 3 jan. 1949, p. 1)

No dia 6 de janeiro, uma nova reportagem do periódico critica a retirada do nome de Adriano Robine para a pasta da Educação, questionando a atitude de Lupion e o considerando desarticulado politicamente.

O Sr. Moysés Lupion nunca andou envolvido nas esferas políticas, parlamentares ou diplomáticas, acostumado a lidar apenas com seus empregados, conserva no governo a mentalidade de chefe e de patrão, sem dispensar a mínima atenção aos homens públicos que, nos postos administrativos, procuram servir o estado. [...] Permitiu que o nome do professor Adriano Robine fosse apontado como escolhido para a pasta da Educação, pois a notícia nasceu no próprio Palácio. O professor Robine tornou-se alvo de felicitações dos seus amigos e colegas, mergulhando no insucesso da investidura quando do nada [illegível], nem fizera insinuação alguma nesse sentido. Esse fato teve por objetivo ferir o eminente senador Roberto Glasser, como se lhe faltasse prestígio para conseguir a nomeação de um parente como titular daquela secretaria. (DIÁRIO DA TARDE, 6 jan. 1949, p. 1 e 6)

As críticas feitas a Lupion demonstram a tensão existente entre os grupos ligados à tradição política no estado e os novos políticos, muitos, como Lupion, vindos do empresariado, que não estariam adequados às figurações políticas, provocando reações que beiravam a ataques pessoais, como no caso de uma falsa indicação de Robine. Na matéria não é feita nenhuma menção a Erasmo Pilotto, mesmo tendo sido sua nomeação divulgada no dia anterior à matéria. Embora caiba ressaltar que membros da família Pilotto estiveram ligados à política tradicional do estado, e o próprio Erasmo assumiu cargos de indicação política, o que demonstra que, assim como Robine, teria capital social suficiente para investir no cargo.

Sobre a posse de Pilotto, temos sob o título “Um técnico em seu lugar”, publicado no jornal *Gazeta do Povo*, a seguinte descrição:

Com a palavra o Dr. Simeão de Mafra Pedroso, diretor do departamento de Educação, transmitiu o cargo ao prof. Erasmo Pilotto, tecendo considerações em torno da personalidade do novo titular. O deputado Edgard Sponholz, em breve alocução do PSD, na Assembleia Legislativa, faz saliente sua satisfação ante o acerto da escolha. O professor Raul Gomes, em seu nome e no da Associação

dos Professores do Paraná, relembra as personalidades de destaque que passaram pela alta investidura, dizendo suas lutas em prol do magistério paranaense. Faz sentir ter visto na nomeação do professor Erasmo Pilotto [...] um prêmio a quem sempre se dedicou às causas do ensino. Frisou ser apolítico, mas apelara no momento para que deixassem aquele moço trabalhar, fazendo como que uma barreira, para permitir que o mesmo pudesse atingir ao objetivo colimado. (GAZETA DO POVO, 5 jan. 1949, p. 1)

O título da matéria e a ênfase ao discurso de Raul Gomes destacam o caráter apolítico da escolha de Pilotto, tentando tirar a SEEC das disputas do campo político, enfatizando o caráter técnico da escolha de Pilotto, tentativa que não se confirma na análise de sua gestão no *Diário da Tarde*, especialmente se observarmos os meses que antecederam a eleição do governo estadual, na qual Lupion tenta eleger seu candidato. Nesse período, encontramos diversas denúncias sobre professores que foram retirados de suas escolas por não apoiarem o partido do governo. Em sua autobiografia, Pilotto deixa transparecer as tensões do jogo político nos seguintes comentários: “No dia seguinte [à posse], um dos capitães da política do estado advertiu-me indiretamente contra o discurso do Raul” (PILOTTO, 2004, p. 74); “Felizmente, parece que ‘eles’ têm a sensação de que não estou agindo, e talvez até suponham que estou um pouco confuso” (PILOTTO, 2004, p. 75); e “O anteprojeto⁸⁴ foi aprovado, em primeira discussão na Assembleia Legislativa do Estado e, em seguida, teve a sua tramitação abruptamente interrompida em definitivo. É fácil imaginar que forças determinam processos assim, as mesmas de sempre” (PILOTTO, 2004, p. 77).

Em outros momentos de sua trajetória, Pilotto não nomeia seus opositores, mas pelos depoimentos podemos verificar a existência de posições antagônicas a sua gestão, que não aparecem diretamente no jogo político da época. Notas de jornal evidenciam algumas das críticas. Sobre a escolha de Pilotto para o cargo de secretário, encontramos questionamentos baseados em suas posições políticas e religiosas, conforme verificamos no jornal *Diário da Tarde*, em uma matéria intitulada “Ateísmo, antítese da democracia”, de Lopes Munhoz, matéria na qual verificamos uma crítica indireta ao posicionamento religioso do novo secretário.

⁸⁴ Referência ao Anteprojeto de Lei Orgânica da Educação do estado do Paraná.

A consistência do regime democrático está na dependência da educação do povo. Não me refiro apenas à cultura intelectual, mas especialmente à educação moral que resulta na elevação do caráter. Walter Scott falava sobre o talento literário, disse que tinha lido bastantes livros e conversado com pessoas muito eminentes e de espírito esplendidamente cultivado, e no entanto ouviu sentimentos altos saírem dos lábios de gente, sem ilustração, homens e mulheres, mostrando um heroísmo nobre e severo e profunda solidariedade humana, sentimentos esses só encontrados na Bíblia. A democracia repousa sobre os princípios cristãos. [...] A separação entre o Estado e a Igreja, prescrita em nossa Constituição, não pode ser interpretada como indiferentismo religioso e sim como absoluta independência entre os poderes temporal e espiritual. [...] Uma coisa, porém, o preâmbulo da nossa Constituição definiu: a nossa aversão ao ateísmo. [...] Acompanhei, por isso, mesmo com o máximo carinho, a atuação do professor Loureiro Fernandes na secretaria de Educação e Cultura. Homem profundamente religioso, pertencendo à maior corrente cristã que é a católica, mantinha o preclaro homem público a liberdade religiosa sem, contudo, ser indiferente à educação moral e espiritual da juventude. [...] Oxalá possa o atual secretário de Educação se desincumbir à altura das responsabilidades do seu antecessor... (LOPEZ, 19 jan. 1949, p. 1)

A questão religiosa transparece diretamente nos discursos retóricos da política. O próprio governador Lupion diversas vezes foi acusado de ateísmo por opositores. No campo educacional, as figurações entre os grupos católicos e anticlericais os colocou em oposição entre o final do século XIX e as primeiras décadas do século XX, sendo que na década de 1930, a partir da gestão de Lysímaco Ferreira da Costa, os grupos católicos começaram a predominar no campo educacional. O Ginásio Paranaense, na década de 1920, deixa de ser o centro do anticlericalismo, a Universidade do Paraná também é constituída pelos grupos do laicato católico e mesmo a Escola de Professores, nas décadas de 1930 e 1940, não poderia ser considerada um centro de resistência clerical, visto que diversos comentários citados na biografia de Anita Pilotto deixam transparecer a oposição feita a Erasmo por esses grupos.

Retomando a matéria “Ateísmo, antítese da democracia”, de Lopes Munhoz, podemos encontrar também outra razão das críticas ao novo secretário. A família Munhoz tinha representantes na esfera governamental, dentre eles Laerte Munhoz, deputado estadual eleito pela UDN, partido de coligação que apoiou a candidatura de Lupion, conjuntamente ao PSD e ao PTB, mas que nos dois últimos anos de governo passou a integrar a oposição, especialmente

motivada pela reforma do secretariado⁸⁵. Assim, a questão religiosa pode ter sido usada como arma de ataque, mas motivada por questões político-partidárias.

Ainda no *Diário Tarde*, temos uma referência à menção da suposta ligação de Pilotto ao comunismo, na reportagem *Telegramas para hoje*. É criticada uma carta enviada aos grupos escolares pedindo que fossem transmitidos telegramas ao governador, felicitando-o pela escolha do novo secretário. A carta circular foi enviada pela Associação dos Professores⁸⁶ e ao final da matéria temos a seguinte mensagem: “Desse modo procurasse coagir o eleitorado a aplaudir o Dr. Erasmo Pilotto, elemento abertamente acusado de comunista.” (DIÁRIO DA TARDE, 16 fev. 1949, p. 1).

Podemos associar a declaração do periódico a um episódio ocorrido em julho de 1932, quando Pilotto esteve à frente da direção da Escola Normal de Ponta Grossa. Em nossa investigação sobre o início da trajetória profissional de Pilotto (SILVA, 2009, p. 123-125), encontramos, em artigos veiculados pelo jornal *Diário dos Campos* e no trabalho de Niltonci B. Chaves (2006), informações sobre o fato de Pilotto haver sido expulso do Centro Operário Cívico Beneficente e mandado para Curitiba. Conforme Chaves (2006, p. 82), o Centro, instituição ligada ao operariado ponta-grossense, criado em 1930, rejeitava o envolvimento partidário e político, especialmente a relação com o comunismo. Ainda conforme o autor, o envolvimento do centro em atividades políticas motivava sanções aos associados. Como exemplo, cita o caso que envolveu Erasmo Pilotto, Oscar Lima e João Ferigotti, fundador e primeiro presidente do Centro Operário, que no dia 20 de julho de 1932 foram presos e acusados de “subversão” e “envolvimento político”. Embora a prisão não tenha ocorrido diretamente por decisão do Centro Operário, no dia seguinte à prisão é publicada uma nota no *Diário dos Campos* afirmando que a entidade estava “dentro da lei e do bom senso” (21 jul. 1932), isentando-se dessa forma da conduta de seus associados que foram expulsos de seu quadro de sócios.

⁸⁵ Ao analisar o rompimento ocorrido entre o PSD e a UDN em 1948, Codato (1991) afirma que este foi motivado pelo não cumprimento do acordo partidário, bem como pela posição antigetulista assumida pela UDN.

⁸⁶ O documento foi assinado pelos seguintes membros da entidade: A. Tupy Pinheiro, Daniel Santos, Pompilha Lopes dos Santos, Maria da Luz Xavier e Raul Gomes.

Sobre esse episódio, temos também a contribuição de Daniel (2009), que, na investigação da trajetória de João Roberto Moreira, menciona uma declaração do intelectual escrita em 1945 sobre o caso:

Ainda me recordo dos apuros por que passou o meu amigo Erasmo Pilotto, em 1932, quando, em Ponta Grossa, como diretor da Escola Normal levado por seu espírito de 22 anos, entusiasta e empreendedor, tentara fazer algo semelhante ao que a reforma justificada em *Novos caminhos e novos fins* já consagrara no Rio. Um desses admiráveis chefes de política, de faro sherlockiano e inteligência primorosa, não teve dúvida em trancafiar o jovem professor na cadeia pública, acusando-o de tentar bolchevizar a Escola Normal e remetendo-o, depois, qual perigoso celerado, entre escolta, para Curitiba. Felizmente, o governo do estado do Paraná não endossou a bravata do delegado e, em reparação e num belo movimento de solidariedade, perto de 50 professores acompanharam, em trem especial, Erasmo Pilotto no seu regresso a Ponta Grossa, onde foi recebido com grande manifestação de colegas e escolares... Mas o delegado não foi demitido e houve mesmo quem nos pedisse que arrefecêssemos nossos ardores educacionistas. (MOREIRA, 1945, p. 19)

Conforme a autora, o relato de Moreira busca ressaltar a atitude empreendedora de Pilotto ao tentar realizar um inquérito sobre a educação, nos moldes do realizado por Fernando de Azevedo. Demonstrando tanto a relação de Pilotto com o contexto educacional brasileiro, bem como criando uma memória de um acontecimento em prol da educação na qual, apesar dos percalços, Pilotto é vitorioso, reconhecendo sua valorosa missão educacional. A autorrepresentação de apolíticos e a adesão à causa educacional como inquestionável dos educadores ligados ao Movimento pela Escola Nova são questionadas por Carvalho (1987) ao analisar a Associação Brasileira de Educação – ABE. Conforme a autora, se a educação era a principal bandeira da ABE, tratada acima dos interesses políticos, como explicar a “omissão” feita pelos fundadores da associação que sua criação se deu após o fracasso na instituição de um partido político, o qual chamar-se-ia de Acção Nacional. Carvalho demonstra, a partir da análise dos discursos dos fundadores, a estratégia do grupo para construir uma representação da ABE de natureza idealista e politicamente desinteressada.

Apesar do incidente, Pilotto retornou a Ponta Grossa em 27 de julho de 1932 e continuou na direção da Escola Normal de Ponta Grossa até o final do

ano, vindo no ano seguinte a assumir a cadeira de Psicologia e Metodologia, em regime de designação, na Escola Normal de Curitiba. Mas é possível que o incidente tenha sido lembrado quando o intelectual passou a ocupar a SEEC, como uma forma de ataque e desqualificação de suas credenciais ao cargo.

Ainda sobre a função de Pilotto no governo Lupion, importa ainda analisar dois pontos: o primeiro, a vinculação do intelectual à escrita do plano de candidato ao governo, e o segundo, o lugar ocupado pela reforma educacional no governo Lupion. Sobre o primeiro ponto, temos um depoimento em vídeo, de Pilotto, arquivado no Museu da Imagem e do Som do Paraná – MIS, com comentários sobre sua colocação no cargo de secretário e seu relacionamento com Moysés Lupion. Cabe ressaltar que, nessa entrevista, com 1 hora e 54 minutos de duração, Pilotto comentou sobre sua passagem pelo governo nos minutos finais após ser diversas vezes questionado pelos entrevistadores:

Eu fui secretário da educação por engano, [...] eles não sabiam bem quem eu era. Lupion era mais velho do que eu e pertencia a outros grupos, [...] eu nunca fui político em um sentido partidário. [...] Minha escolha foi uma escolha pessoal do Moysés, que era pessoalmente meu amigo, e ele, confiando em mim, me convidou e depois me aguentou [...]. (PILOTTO, 1988)

Percebemos no comentário de Pilotto uma contradição sobre sua relação com Lupion. Inicialmente, ao ser questionado sobre sua escolha para ingressar no governo, afirma que não está próximo a Lupion, tanto em termos de geração como de grupo social, embora, após ser questionado sobre os critérios de sua nomeação, afirme que esta se deu por uma escolha pessoal do governador, baseada na amizade que ambos partilhavam. Cabe ressaltar que nesse trecho da entrevista, diferentemente dos demais, o intelectual se resume a responder os questionamentos de seus entrevistadores, não se aprofundando na discussão. O que nos leva a considerar que havia certo incômodo sobre sua relação com o campo político, no qual o intelectual tenta manter uma representação de alguém deslocado das regras do jogo e ligado primeiramente à causa educacional.

A memória política paranaense remete-se a Moysés Lupion como principal responsável pela industrialização do estado, como também pela expansão do

oeste paranaense⁸⁷. A aura de empresário bem-sucedido, afirmada pelo grande acúmulo de capital econômico, deu a ele uma imagem mais ligada à gestão, na qual a figura do empresário se sobrepunha à do político.

Moysés Lupion foi primeiro *business man* e *self-made man* do Paraná. Com menos de quarenta anos de idade, construiu um império industrial com ramificações por todo o país, graças a seu tino de investir em energia, transportes e siderurgia, atendendo demandas de um estado ainda em formação. Em 1946, ao candidatar-se ao governo estadual, Lupion era o homem mais rico do estado. (LEITE Jr; ESCOBEDO, 2006, p. 23)

Conforme Salles (2004, p. 70), Lupion assume o poder dentro da ideologia da Era Vargas, pela qual o estado deveria ser gerido por homens de negócio “competentes”. Para o autor, essa ideologia, que depois teve continuidade com o nacional-desenvolvimentismo, levou a uma atuação política na qual a relação entre o público e do privado se confundia. O que levou no:

[...] caso do Paraná, por tratar-se de uma fronteira da nova territorialização do capital, poder constituir-se como paradigmático para um estudo sobre o tema. Lupion lançou sua candidatura propagandeando a imagem de *business man*, um bandeirante moderno. Em seu próprio discurso, o que Moysés declara é o interesse em administrar a coisa pública da mesma forma que administrava as suas empresas, de modo a fornecer a dinamicidade que faltava à coisa pública. (SALLES, 2004, p. 70)

A imagem de empresário bem-sucedido foi a marca da primeira campanha de Lupion, pois, como analisou Salles (2004, p. 69), sua “ação de *business man*” seria capaz de despertar as forças produtivas do estado. “Porém, como empresário, esta ação estava limitada, [...] seria imprescindível que este empresário fosse alçado à direção do estado”. Assim, Lupion seria representado mais como um gestor do que propriamente como político, apesar de sua candidatura representar uma continuidade do ideal de “Marcha para o Progresso” do governo Vargas e do apoio de Manoel Ribas⁸⁸.

⁸⁷ Lupion é muitas vezes chamado de “o civilizador do Paraná”.

⁸⁸ Manoel Ferreira Ribas (Ponta Grossa, 1873 – Curitiba, 1946) pertencia a uma família histórica da classe dominante do Paraná. Em 1897 mudou-se para Santa Maria, no Rio Grande do Sul. Foi um dos organizadores da Cooperativa dos Empregados da Viação

Nas notas biográficas de David Carneiro e Túlio Vargas, organizadas no livro *História biográfica da República do Paraná* (1994), temos confirmada a representação do político ligado à gestão e não às regras do campo:

Nunca tivera qualquer preocupação política, pois sua atenção esteve sempre desviada para a construção do sonho industrial que sempre o empolgou, conforme diria mais tarde em discurso no estado. Estava, entretanto, diante de novo desafio. A tônica do seu discurso de candidato foi a de construir um Paraná maior. Ao empossar-se, diria: “O que temos para realizar excede as minhas forças pessoais, mas eu asseguro que será a hora em que possam falar os capazes de criar alguma parcela de bem comum”. Esse primeiro quadriênio foi brilhante e fecundo. Caracterizou-se por inteligente política de planejamento, de ocupação de esforços territoriais e de integração geoeconômica. O início da cafeicultura coincide com a expansão da indústria madeireira, atraindo para o Paraná sucessivas correntes migratórias. O estado experimentou notável avanço progressista. (CARNEIRO; VARGAS, 1994, p. 199-200)

Na continuidade da narrativa, é reforçada a ideia de pouca articulação política de Lupion:

[...] assegurou o desbravar do norte e do oeste do estado, embora a turbulência desse processo colonizador, e projetou estradas capazes de viabilizar um excelente plano viário. Na área social, a que deu ênfase, criou a Casa do Trabalhador, a Caixa de Habitação Popular, a Casa do Estudante Universitário e outras entidades similares. Politicamente, porém, Lupion não teve inspiração de manter a coligação, o que lhe foi fatal, já que, igualmente, não conseguiu eleger seu sucessor, o engenheiro Ângelo Lopes. (CARNEIRO; VARGAS, 1994)

Conforme as observações de Carneiro e Vargas e as reportagens citadas do jornal *Diário da Tarde*, podemos entender a falta de “preocupação política” de Lupion como uma oposição às antigas configurações dos políticos estatais, que resultaram nas oposições em seu governo de 1947-1951 e que levaram à não

Férrea gaúcha e prefeito de Santa Maria, em 1927. Sua vida política levou-o a travar relações com Getúlio Vargas ainda no Rio Grande do Sul. Foi escolhido por Vargas em 1932 para ser o Interventor do Estado. Ribas continuou à frente do Poder Executivo de 1932 a 1945, e seu longo mandato pode ser explicado pelo forte apoio de Vargas, bem como ao fato de Ribas estar vinculado à classe dominante nos Campos Gerais, além de ter sido uma forte liderança dos trabalhadores ferroviários. (OLIVEIRA, 1997, p. 49)

continuidade de sua gestão. Conforme Magalhães Filho (2006, p. 136), o campo político paranaense no período de redemocratização apresentou como características particulares a entrada de novos atores sociais, diferentes daqueles que atuavam na cena política do período anterior a 1945. Para o autor, “ficou claro que, num curto espaço de tempo, esses atores haveriam de, necessariamente, ser incorporados à política paranaense e nela poderiam vir a impor suas reivindicações [...]”.

Para Codato (1991, p. 62), a imagem transmitida pelos grupos de apoio a Lupion tendia a aclamá-lo como “um paranaense novo em contraposição aos paranaenses ligados às velhas oligarquias parentais. Sua geração não seria necessariamente a do ciclo do café, [...] mas uma geração intermediária entre o ciclo da erva-mate e da madeira”. Para o autor, a imagem de homem ativo fez com que seu nome fosse associado à expressão de progresso.

Assim, apesar de Lupion estar associado ao PSD, oriundo de facções mais conservadoras representadas pelo governo de Manoel Ribas, esse partido traz para seu meio a fração burguesa originária dos proprietários de terras e comerciantes dos Campos Gerais, bem como representantes da burguesia industrial, como o próprio Lupion, em oposição aos grupos políticos ligados ao Paraná Tradicional. Essa nova classe política não estaria ligada às figurações políticas anteriores ao período de 1945, por esse motivo é muitas vezes apresentada como sem vínculos ou preocupações políticas. Como afirma Oliveira (1997, p. 54-55), as elites políticas do período de 1930 a 1945 não eram diferentes daquelas que dominavam o campo político durante o período da República Velha (1889-1930) e essas mesmas forças continuariam no poder por meio dos próximos governantes, Moysés Lupion (1946) e Bento Munhoz da Rocha (1953).

A construção da memória do governo Lupion traz como uma das óticas principais o discurso de modernização do estado, especialmente no tocante à criação de uma infraestrutura que permitisse ao Paraná tornar-se competitivo no contexto nacional. No livro *Moysés Lupion: civilizador do Paraná* (2006), escrito pelos historiadores Hor-Meyll T. Leite Junior e Marcel Luiz Escobedo para as comemorações do sesquicentenário do estado do Paraná, há uma narrativa que procura descrever o governo Lupion, especialmente no tocante as suas realizações. A obra em questão tem a pretensão de se tornar uma versão oficial

do governo Lupion. Em sua apresentação, tem-se o texto escrito pelo então governador Roberto Requião de Mello e Silva, que faz o seguinte comentário:

O personagem político é discutido, seja por seus adversários políticos – muitos implacáveis –, seja por seus partidários. Este livro publicado pela Imprensa Oficial do Estado, a partir da pesquisa de Hor-Meyll Teixeira Leite Junior e Marcel Escobedo, por sugestão do Instituto Histórico e Geográfico do Paraná, quer contribuir para a história contemporânea do estado. Seu mérito principal está no registro de fatos históricos até agora não publicados ou discutidos, a não ser através da imprensa cotidiana. [...] O governo do Paraná tem interesse na preservação da História, na sua discussão, enquanto aspecto fundamental para a identidade do povo. (MELLO E SILVA, 2006, p. 4)

O texto de apresentação pretende se tornar a memória oficial do governo estadual, como uma forma de superação das acusações feitas a Lupion no período da ditadura civil-militar⁸⁹, que levaram o político ao ostracismo e dilapidaram boa parte de seu capital econômico. Como uma compensação, ele traz as realizações do governo Lupion, explorando e reforçando a imagem do empresário dedicado à criação do “Paraná Maior”⁹⁰. O historiador François Dosse, referenciando Michel de Certeau, afirma que a história pode ter a função de túmulo em dois sentidos: o de homenagem aos mortos e de eliminação dos mesmos da cena dos vivos. “A revisitação histórica tem, portanto, essa função de abrir para o presente um espaço próprio para marcar o passado, a fim de redistribuir o espaço dos possíveis” (DOSSE, 2001, p. 48). Assim, a escrita sobre a obra de Lupion tem como objetivo retirá-lo da cena dos vivos, na qual permaneceram as dúvidas e as acusações sobre suas condutas, criando um

⁸⁹ Conforme Gonçalves e Ranzi (2012, p. 7), a designação *ditadura civil-militar* decorre de várias discussões “que vêm sendo realizadas por pesquisadores desse contexto histórico, que alertam que a expressão *ditadura militar* constitui uma simplificação e dicotomização desse período, que foi muito mais complexo. Nesses estudos, ressalta-se, por exemplo, que empresários, políticos, religiosos, estudantes e sindicatos, além da população de forma geral, participaram – apoiando diretamente e/ou omitindo-se – dos governos desse período. A repressão e a censura não podem ser negadas nem esquecidas. Porém, quem as sentiu mais diretamente foi um grupo relativamente pequeno, em comparação ao tamanho da população brasileira”.

⁹⁰ A criação de um “Paraná Maior” era o tema da campanha de Lupion em 1947.

processo de encerramento da questão, mesmo que a partir de uma construção tendenciosa.

A obra *Moysés Lupion: civilizador do Paraná* tem dois volumes e pretende revisitar a história dos dois mandatos de Lupion como governador. Em nossa investigação, analisamos o primeiro, que traça a gestão do primeiro governo. A obra divide-se em onze capítulos, destinados a demonstrar o plano de governo e suas realizações.

O nono capítulo da obra trata da Secretaria de Estado da Educação e da Cultura e, diferentemente dos demais, aborda apenas dos dois últimos anos do governo, período correspondente à gestão de Pilotto na pasta. A obra inclusive cita equivocadamente que Pilotto havia sido precedido por Gaspar Velloso e que ocupava o cargo de diretor do Departamento de Cultura, informações imprecisas, conforme nossa pesquisa, pois, apesar de Gaspar Velloso ter sido o primeiro Secretário de Estado da Educação e da Cultura, ele foi substituído por José Loureiro Fernandes, e Pilotto, antes da nomeação, ocupava o cargo de diretor do Departamento de Assistência aos Municípios. Dessa forma, o desenvolvimento da educação no Paraná, para os autores, estaria relacionado diretamente à gestão de Pilotto.

A representação de que as reformas educacionais só foram realmente efetivadas nos dois últimos anos do governo Lupion pode ser confirmada por uma série de reportagens publicadas na *Gazeta do Povo* (3 fev. 1949) que trazem as principais realizações do governo, separadas pelas ações de cada secretaria estadual. No caso da SEEC, diferentemente das demais secretarias, não são apresentados dados, como obras, construções, planos de ações, estatísticas, entre outros. Em vez disso, é citada a *Carta sobre a educação primária*, escrita por Pestalozzi em 1808, e são publicadas cinco fotografias, sem legendas. Dessas, três mostram o Instituto Pestalozzi, uma o prédio da Universidade do Paraná, na Praça Santos Andrade, e outra é uma montagem que mostra desfiles escolares – possivelmente da Escola de Professores – e a imagem de Lupion.



FIGURA 1: FOTOGRAFIAS, GAZETA DO POVO, 3 FEV. 1949, P. 5-6.

O uso das imagens não é explicado, embora possamos atribuir algumas possíveis interpretações sobre a sua escolha. As fotografias que trazem imagens do Instituto Pestalozzi são exemplos do que Pilotto pretendia realizar com suas reformas, instaurando a “escola serena” em todas as escolas públicas do Paraná, mostrando sua concepção educacional, com aulas de modelagem, brincadeiras e

aulas ao ar livre, que, como veremos adiante, constituíram seu plano de ação para as escolas isoladas. Sobre a imagem da Universidade Paranaense, no período de 1949 e 1950, encontramos nos periódicos pesquisados um grande número de matérias trazendo questões ligadas à universidade, especialmente sobre o processo de federalização, sendo Curitiba representada como a “Coimbra brasileira”, reforçando a imagem de uma cidade universitária. A imagem dos desfiles realizados pelas alunas da Escola Normal mantém a herança em relação às representações cívicas do Estado Novo, pois, apesar do processo de redemocratização, encontramos alguns artigos que defendem a ideia da escola como defensora dos ideais cívicos e criadora da identidade nacional.

Em uma das poucas entrevistas deixadas por Lupion após as perseguições que sofreu na época da ditadura civil-militar, ao ser questionado pelo jornalista Aramis Millarch (23 set. 1990) sobre a questão da educação em seu primeiro mandato, ele faz a seguinte observação:

Há 43 anos – como hoje – o que o Brasil precisa(va) era educação, ciência e tecnologia, para acompanhar o desenvolvimento mundial. Há meio século não se falava ainda em Primeiro, Segundo e Terceiro Mundo, mas se entendia que, dentro do que era possível fazer, tinha que se estabelecer um básico sistema de ensino. Tive a felicidade de contar na Secretaria de Educação [...] com a colaboração de um dos maiores educadores do país, o professor Erasmo Pilotto. (LUPION *apud* MILLARCH, 23 set. 1990)

Verificamos nesse depoimento, novamente, a desvinculação de Pilotto do campo político, ligando-o diretamente à esfera educacional, embora a aproximação do intelectual com o governo instalado em 1947 tenha se dado por outras questões para além da educação. Em sua autobiografia, Pilotto (2004, p. 73) comenta que no ano de 1946 foi coordenador e relator do plano de governo de Moysés Lupion, que teria sido consubstanciado em sua plataforma eleitoral. Puglielli (1996, p. 21) fala de participação ativa de Pilotto nas primeiras eleições do Paraná. Já na obra de Leite Jr. e Escobedo (2006, p. 49), tem-se a menção da participação de Valfrido Pilotto na oficialização da candidatura de Lupion pelo PSD, bem como a indicação de que Erasmo escrevia seus discursos⁹¹:

⁹¹ A menção realizada por Leite Jr. e Escobedo é corroborada por Raul Vaz (1986, p. 128).

O novo político saído dos meios empresariais começou sua carreira com muito cuidado. Apesar da franqueza e espontaneidade, todos os discursos e pronunciamentos públicos eram preparados com antecedência – muitas vezes por Erasmo Pilotto – e lidos depois nos atos oficiais. (LEITE JR.; ESCOBAR, 2006, p. 60)

Na obra *Lupion: a verdade* (1986), escrita por Raul Vaz, com o objetivo de exaltar a figura de Lupion, especialmente desqualificando as acusações feitas por opositores ao seu governo, há diversas menções de reportagens escritas por Valfrido Pilotto enaltecendo a figura do novo governador, destacando suas qualidades como gestor e a pouca preocupação com o protocolo político:

Valfrido Pilotto, em comentário publicado em 30/3/47 nos jornais da época, analisava assim Moysés Lupion: “Era de acreditar que entraria no gabinete governamental, de mangas arregaçadas como fazia quando lá no sertão, madrugava nas serrarias, ou quando ia movimentar seus escritórios para mostrar a não existência do impossível. Estavam com ele avançados e conservadores [...] Paradoxalmente – como acontece a quem se mete em política – aceitou ofertas dos ex-encamisados do sigma. Compreendeu não poder deixar de acolher também outras alianças incômodas tanto de homens como de grupos. [...] Ante o medonho areal a transpor, os paranaenses confiam – mais generalizados do que antes – no chefe que algum barbudo deus cheio de clemência lhes terá enviado para a travessia. Urge na verdade, se reproduza a marcha bíblica. [...] O poder confiar é mais prodigioso húmus para as restaurações sociais, e o novo governador do Paraná é cidadão a mostrar-se digno de confiança. [...] Não há, porém, bicudos mais difíceis de se beijar do que um administrador sincero e políticos oportunistas. Existem empáfias solércias que terão de tombar durante essa jornada sem atalhos escusos, para a qual Moysés se mostra disposto a conduzir seu povo. A passagem do Mar Vermelho é símbolo eterno.” (VAZ, 1986, p. 125-126)

A aproximação de Valfrido ao governo de Lupion pode ter sido um dos pontos de contato de Erasmo com o empresário ainda quando candidato, embora as informações disponíveis nas fontes não esclareçam esse ponto. Mas, considerando-se a afirmação de Pilotto na escrita do plano de governo e a indicação das fontes de que o intelectual redigia alguns dos discursos de Lupion, podemos afirmar que Erasmo esteve ligado diretamente às esferas governamentais.

Conforme Leite Jr. e Escobedo (2006, p. 60), a plataforma de governo de Lupion baseou-se em planos que visavam obras de infraestrutura. A tônica presente no plano enfatizava a construção de uma forte economia estatal, capaz de fazer frente aos estados do Rio Grande do Sul e de São Paulo. No texto de sua plataforma de governo, estão descritos seus objetivos:

O outro sentido do nosso programa, em verdade um desdobramento de nossos propósitos de democracia, é a ideia de melhorar a vida e melhorá-la para um número crescentemente maior. No atual momento da vida de nosso estado, temos de olhar a questão de dois pontos de vista. De um lado estão os problemas criados pelas circunstâncias excepcionais da guerra e, de outro, está o fundo normal da nossa realidade. [...] Temos necessidade de passar a uma ação construtora imediata e eficaz que resolva as nossas dificuldades. Estamos cercados do que quase poderíamos chamar uma calamidade e devemos sair dela. [...] Estou certo de que precisamos planificar o trabalho, partindo de dados rigorosamente objetivos, se desejamos construir um Paraná maior. Creio que estamos todos convictos dos males da improvisação, como dos defeitos das medidas tomadas isoladamente, sem um sentido orgânico. E a planificação não pode ser obra direta dos políticos, mas dos técnicos e dos interessados. O político, no caso, há de ser, se assim podemos dizer, o técnico das ideias gerais. Mas aos especialistas e aos interessados é que se há de confiar o fundamental trabalho. (LUPION, 1947, p. 6-7)

Em seu discurso, Lupion reforça a concepção de que os técnicos deveriam assumir a planificação das ações governamentais, ideia que encontrou objeções dos grupos políticos que o apoiavam. Nesse sentido, vê-se reforçada a imagem de um estado gerido por especialistas e não burocratas⁹², visão que pode ter apoiado a escolha de Pilotto como secretário, embora no início do governo Lupion devesse aceitar as imposições de sua coligação partidária, que seria rompida em 1949 com a mudança do secretariado. Ao analisarmos o texto da plataforma, escrito originalmente como um discurso para o comício realizado em 12 de dezembro de 1946 no Teatro da Luz, tem-se na sequência a explanação dos principais problemas nas áreas de saúde, financiamento de terras para o pequeno

⁹² Conforme Salles (2004, p. 91), “[...] nesse período em que o estado do Paraná estava sendo *reinventado* e, portanto, não existiam tecnocratas experimentados, os conhecimentos sobre determinada área eram por demais necessários. Entrava-se em um período de ‘modernização’ e racionalização do Estado”.

produtor, energia, transporte, educação e cultura, justiça, segurança pública e organização administrativa estadual. As soluções apresentadas seguem a mesma linha já apresentada de criação de uma infraestrutura estadual, com o fortalecimento da economia industrial e agrária.

Conforme Codato (1991, p. 5), a conjuntura cafeeira se caracteriza pela expansão na década de 1940, correspondente ao maior crescimento populacional, um crescimento relativo de 71,12%, o que, para autor, levou à necessidade de ampliação dos serviços urbanos para beneficiamento e comercialização do café. Isso se traduziu em políticas que visavam tanto a ampliação da infraestrutura como a ampliação da ação do Estado, que por um lado ampliou a necessidade de escolarização, visto o aumento populacional e a ocupação de novos territórios.

Para realizar a planificação de ações, Lupion contou, conforme Leite Jr. e Escobar (2006, p. 60), com as Conferências Regionais e Econômicas como ponto de partida para a construção do plano de governo. Considerando-se que Pilotto presidiu essas conferências, confirma-se a inserção do intelectual no campo político, para além da questão educacional. As Conferências Regionais e Econômicas foram uma estratégia de organização do plano político estadual que deveria escalonar as prioridades, dividindo os problemas de acordo com seu grau de urgência.

A preocupação fundamental era fugir das medidas tomadas isoladamente sem sentido orgânico, necessitava-se planificar para agir, a partir dos dados recolhidos pelos técnicos da administração pública. Lupion empenhou-se em que a comunidade participasse diretamente do governo. As duas conferências econômicas regionais, de Jacarezinho e Ponta Grossa, discutiram sua plataforma de governo, às quais estiveram presentes representantes de todos [os] municípios e, praticamente, todos os interesses econômicos. (LEITE JR.; ESCOBAR, 2006, p. 65)

Reunindo representantes dos governos municipais, da Associação Comercial do Estado, da Federação das Indústrias, do Instituto Nacional do Pinho, dos técnicos estaduais e da população por meio de seus deputados, as Conferências Regionais Econômicas permitiram a Pilotto um acúmulo de capital social, bem como uma ampliação de sua percepção da situação do estado. Esse fato pode ter contribuído com suas ações frente à SEEC, como a criação dos

Cursos Normais Regionais, o incentivo à criação de escolas isoladas e grupos escolares.

Embora os Programas Experimentais para o ensino primário não apareçam mencionados nas obras que tratam da trajetória de Lupion, esses são citados diversas vezes nas obras e nas memórias de Pilotto.

Era um plano para implantação do melhor possível, nas circunstâncias. E, assim mesmo, para uma implantação progressiva, como deixei definido em *A educação é um direito de todos*. Terminada minha gestão, na secretaria, os Programas Experimentais foram abandonados. Tenho, hoje, a satisfação de ver que, decorridos 26 anos, o Brasil, com providências ligadas à realização da reforma proposta pela Lei n. 5.692, de 11 de agosto de 1971, tenta aproximar-se nos pontos correspondentes, das metas e até das formas que traçara naqueles Programas. (PILOTTO, 2004, p. 75, grifo no original)

A obra de Puglielli também destaca o fim dos Programas Experimentais após o término da gestão de Pilotto, bem como a interrupção da tramitação do Anteprojeto de Lei Orgânica da Educação do Paraná:

E a luta desigual foi vencida pelos políticos. O que não aniquilava Erasmo: terminada a gestão à qual esteve associado de maneira não totalmente gratificante [...], o ex-secretário narra sua experiência frente ao órgão no livro *A educação é um direito de todos*. No exercício de seu cargo, redigiu pessoalmente o Anteprojeto de Lei Orgânica da Educação para o estado do Paraná, os Programas Experimentais para o Curso Primário e as Instruções para Organização e Funcionamento dos Cursos Normais Regionais. [...] Apesar dos aplausos, e apesar de ter sido aprovado, em primeira discussão, pela Assembleia Legislativa, o projeto de lei teve sua tramitação abruptamente interrompida e essa se tornou definitiva. Por outro lado, quando Erasmo deixou a secretaria de Educação, os Programas Experimentais para o Curso primário, em vez de continuarem em sua implantação progressiva [...], foram substituídos por programas mais rotineiros, e foi preciso esperar, no Paraná, mais vinte e cinco anos para a retomada, ainda assim incipiente, de uma orientação nos moldes da que havia sido lançada em 1949/51. (PUGLIELLI, 1996, p. 23-25)

Tanto os comentários de Pilotto como os de Puglielli apontam para o “atraso” sofrido no Paraná pela “vitória” do político contra o técnico ou, poderia se dizer, a sobreposição do campo político ao campo educacional. Os dois autores

afirmam que apenas na década de 1970 a educação no Paraná alcançou, mesmo que parcialmente, a intenção da reforma proposta por Pilotto em 1949-1951, com o advento da Lei n. 5.692/71.

Conforme Botelho (2011, p. 83), o anteprojeto não foi aprovado porque tentou desvincular de ingerências políticas a educação no estado do Paraná. Para a autora, o documento, sob a inspiração de Anísio Teixeira, propôs a organização de Conselhos Municipais de Educação e de um Conselho Estadual de Educação que iriam garantir que a educação pública ficasse sob a responsabilidade da comunidade, livre das articulações do campo político. Embora, como destaca Botelho, mesmo sem a sua aprovação, no caso do ensino pré-primário, o anteprojeto forneceria os “ingredientes para compor o campo das prescrições e representações governamentais” para os jardins da infância nas décadas de 1950 e 1960.

Uma estratégia utilizada por Pilotto para validar o Anteprojeto de Lei Orgânica e os Programas Experimentais foi enviá-los para apreciação de autoridades específicas do campo educacional, para reforçar a efetividade das ações propostas pela reforma educacional do governo Lupion. Como exemplo, pode-se citar uma matéria intitulada “Realizações em prol da educação” (GAZETA DO POVO, 15 dez. 1949, p. 1), que menciona a visita realizada pelo professor norte-americano Robert King Hall, apresentado como docente da Universidade de Columbia e “uma autoridade em assuntos relacionados com a moderna pedagogia”. Na reportagem citada, é afirmada a admiração do professor norte-americano pela construção e implantação das escolas isoladas e dos Cursos Normais Regionais.

Outro exemplo dessa estratégia é citado na obra *A educação é um direito de todos* (1952, p. 116-118). Ao falar do programa de alfabetização de adultos em sua gestão, Pilotto transcreve correspondências recebidas de autoridades educacionais como da Union Panamericana e dos representantes do governo venezuelano e mexicano. Nos periódicos *Gazeta do Povo* e *O Dia* são publicadas notas que trazem a aprovação de autoridades cariocas e paulistas aos projetos de Pilotto. Além disso, em sua autobiografia o intelectual cita depoimentos de Anísio Teixeira, Ernesto Pietrani (Argentina) e Ernesto Nelson que exaltam o Anteprojeto de Lei Orgânica e os Programas Experimentais (PILOTTO, 2004, p. 77-78). Menciona também uma dissertação de Diva Campos Fill, da PUC-RJ, defendida

em 1977, que, de acordo com o autor, faz um detalhado estudo estatístico sobre a eficácia dos Cursos Normais Regionais. Com essas citações, Pilotto busca validar suas ações no campo educacional, por meio de argumentos de autoridade científica, trazidos dos meios intelectuais, do governo e da academia.

Passaremos agora à análise das relações feitas por Pilotto do papel da arte e da cultura em seus projetos de reforma. Abordaremos, nos tópicos seguintes, os Programas Experimentais para o Curso Primário e Pré-primário e os Cursos Normais Regionais.

2.2 OS PROGRAMAS EXPERIMENTAIS

Os Programas Experimentais para o Curso Primário e Pré-primário foram redigidos por Pilotto como Secretário de Estado da Educação e da Cultura e implantados em 1950, com o intuito de servir de modelo pedagógico aos Cursos Normais Regionais, bem como para implementar mudanças nas práticas educacionais dos Grupos Escolares já existentes. Sua concepção foi trazida das experiências educacionais de Pilotto, no magistério na Escola de Professores e no Instituto Pestalozzi. Os Programas, nas palavras do intelectual, não seriam a Escola Nova planejada anteriormente, mas buscariam adaptar suas concepções à realidade educacional imposta: “sabendo que seria impossível uma implantação da Escola Nova, dadas as condições de nosso desenvolvimento, formulei, então resumindo minhas aulas de metodologia na Escola Normal” (PILOTTO, 2004, p. 75).

Para realizar a reforma pretendida, Pilotto reuniu ex-alunos da Escola de Professores, aproximou-se da artista plástica e educadora Emma Köch e da Sociedade Paranaense Montessori, por meio da figura de Eny Caldeira (sua ex-aluna). A base da reforma inspirou-se na obra *Prática da escola serena* (1946), buscando sua adaptação à realidade educacional do estado.

Em nota do periódico *Gazeta do Povo* de 16 de janeiro de 1949, há uma chamada às professoras dos Jardins de Infância da capital. A nota não explica os motivos, mas provavelmente trata-se das novas diretrizes a serem

implementadas, pois a reforma dos Programas Experimentais estaria destinada tanto ao ensino primário quanto ao pré-primário.

Ao apresentar os Programas Experimentais no livro *A educação é um direito de todos* (1952), o intelectual faz críticas indiretas às reformas instituídas por Lysímaco Ferreira da Costa e ao Regimento Interno e Programa para os grupos escolares do estado. Para Pilotto, existe uma:

[...] tradição de idealismo na cátedra de nossas Escolas Normais que só se interrompeu em poucos momentos, em que a mediocridade nelas fez praça – num parêntese ocorrido por obra de interesses e egocentrismos de dirigentes políticos, há mais de 20 anos. [...] A nossa crítica não se dirige aos mestres nem ao rendimento das escolas. Dirige-se aos padrões de trabalho e às rotinas que lhe foram determinadas. Faltou sempre uma força permanentemente criadora, atualizando sempre e aproveitando as conquistas da organização e da ciência para a educação sempre melhor da infância. [...] Permito-me dizer que a educação nas cidades, entre nós, foi um excelente organismo, sem cabeça. Toda a possibilidade atualizadora e criadora foi considerada suspeita. (PILOTTO, 1952, p. 65)

Na obra *A educação no Paraná: síntese sobre o ensino público elementar e médio* (1954), o intelectual realiza um levantamento sobre o ensino paranaense desde a emancipação do estado da comarca de São Paulo, em 1853. Nesse levantamento, ao comentar sobre as décadas de 1920 e 1930, cita apenas o nome de Cesar Pietro Martinez como renovador do ensino, deixando de lado a presença de Lysímaco Ferreira da Costa. De acordo com o intelectual, a reforma protagonizada por Martinez busca superar as “reformas de gabinete” em prol de uma atitude ativa de valorização da escola e do corpo docente. Em suas palavras, foi:

[...] outro momento importante está por volta de 1921. O Paraná fizera vir de São Paulo um professor, Cesar Pietro Martinez, para assumir o cargo de Inspetor Geral do Ensino, então o cargo-chave da administração escolar do estado. Novos programas escolares são elaborados. Mas o fundamental da atuação de Martinez é a sua presença vitalizadora em toda a parte, ensinando, observando, orientando, estimulando. Neste sentido, a maior influência que a educação pública primária recebera até então. As escolas públicas adquirem grande prestígio. (PILOTTO, 1954, p. 67)

Sobre a reforma de 1940, efetivada pelo Decreto n. 9.592, essa é considerada por Pilotto como um molde que impede os professores de criarem em suas rotinas escolares. Outra crítica destinada ao regimento vem do fato de ignorarem os Cursos Pré-primários, seja pelo fato da formação dos professores não contemplar esse ponto, seja pelo fato dos regimentos não indicarem nenhuma rotina.

Em nossa apreciação particular, a Diretoria de Educação entrara em uma fase conservadora. Enquanto as Escolas Normais do Estado e, em particular, a de Curitiba, realizavam uma ampla e até inquieta pregação renovadora, a Diretoria de Educação fechava-se numa atitude conservadora. [...] *E, assim, aqueles elementos de exceção, uma vez ou outra, conseguiram estimular medidas e impulsos renovadores.* A linha geral, porém, era conservadora. (PILOTTO, 1954, p. 69, grifo nosso)

É possível que Pilotto, ao citar os “elementos de exceção”, estivesse se autorreferenciando, pois nesse período sua atuação se dava diretamente na Escola de Professores, no cargo de assistente técnico, bem como, na década de 1940, realizou diversas experiências educacionais, como as Exposições de Arte Infantil e o Instituto Pestalozzi. Para o intelectual, nas Escolas Normais estava presente o “espírito renovador”, como se pode perceber ao comentar a educação no Paraná após 1948.

[...] assumimos a direção da, já então, secretaria de Educação e Cultura. Levamos, para lá, o espírito das Escolas Normais. E procuramos pôr em ação, nos pontos vitais, a elite de professores que as Escolas Normais vinham formando, dentro do novo espírito. Elaboramos novos programas para as escolas primárias e jardins da infância. O que as Escolas Normais pregavam, condensava-se em estatuto legal. (PILOTTO, 1954, p. 70)

Na obra citada, Pilotto constrói uma memória da educação do Paraná, excluindo e minimizando conflitos e opositores, construindo uma linha direta de evolução das reformas até chegarem a sua gestão. E como um dos pontos altos dessa memória educacional figura a implantação dos Programas Experimentais para o Ensino Primário e Pré-Primário. Cabe ressaltar que o livro *A educação no Paraná: síntese sobre o ensino público elementar e médio* (1954) foi escrito por

Pilotto a pedido do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos – INEP, que desde 1952 estava sob a direção de Anísio Teixeira.

Conforme o histórico do Instituto (INEP, 2011), Teixeira passaria a dar maior ênfase ao trabalho de pesquisa, criando Centros de Pesquisa que tinham por objetivo “fundar em bases científicas a reconstrução educacional do Brasil”. Foi criado no Rio de Janeiro o Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais (CBPE), além dos Centros Regionais, nas cidades de Recife, Salvador, Belo Horizonte, São Paulo e Porto Alegre, todos vinculados à estrutura do INEP. O Paraná já contava com um Centro de Estudos e Pesquisas Educacionais – CEPE, criado em 1952, na gestão de Newton Carneiro na SEEC, conforme Bencostta:

Esse novo órgão técnico consultivo estaria subordinado à Secretaria de Educação e Cultura do Estado e, desde o início, contou com a cooperação do Inep para o desenvolvimento de suas atividades, que possuíam objetivos similares àqueles adotados pelo órgão federal, destacando-se a especialização do corpo docente das escolas públicas primárias paranaenses. (2006, p. 51)

Eram também objetivos do CEPE:

[...] elaborar estudos e investigações psicopedagógicas com o fim de manter o trabalho escolar em bases rigorosas e objetivas; produzir medidas para a organização das classes, como a verificação de matrícula, frequência e repetência; fornecer programas de ensino e sistemas de avaliação escolar; ordenar o levantamento dos prédios escolares públicos e de seus equipamentos; constituir o cadastro de professores públicos do Paraná; organizar e manter os serviços de orientação educacional; e, por fim, fazer conhecer, por meio dos cursos de aperfeiçoamento e de publicações, em especial de uma revista da própria Secretaria de Educação e Cultura, os resultados dos trabalhos e pesquisas desenvolvidos no Cepe. (BENCOSTTA, 2006, p. 52)

Conforme analisou Bencostta, as ações dessa instituição foram beneficiadas pela intervenção direta de Anísio Teixeira, que, como diretor do INEP, financiou parte da construção de um centro de aplicação e de uma biblioteca de obras pedagógicas. Outro ponto a ser destacado sobre a escrita do inquérito sobre a educação no Paraná é a rede de sociabilidade de Pilotto. Em 1952, João Roberto Moreira, amigo de Pilotto e ex-membro do CCF, passa a integrar, a convite de Anísio Teixeira, a Campanha de Inquéritos e Levantamentos

do Ensino Médio e Elementar – CILEME, ligada ao INEP. Conforme Daniel (2009, p. 89), a partir dessa oportunidade Moreira escreve a obra *A educação em Santa Catarina*, publicada em 1954, e que inaugurou, segundo a apresentação dessa obra escrita por Anísio Teixeira (1954), “uma série de estudos expositivos e interpretativos de organização e da extensão dos sistemas educacionais dos estados brasileiros”.

Nesse sentido, a escolha de Pilotto para escrever semelhante inquérito sobre a educação paranaense pode ser atribuída a sua relação com Moreira, embora antes da entrada de Moreira no INEP o intelectual já mantivesse contato com a instituição e também com o MEC na figura de Secretário de Estado da Educação e da Cultura, como pode ser visto na proposta de implantação dos Programas Experimentais.

Para a implantação dos Programas Experimentais, Pilotto contou com uma estratégia baseada em três pontos: 1) colocar os diretores dos grupos escolares como colaboradores para o cumprimento integral dos programas, enfatizando a sua adequação aos padrões definidos pelo Ministério da Educação; 2) realizar a formação dos professores nas atividades de desenho, canto, trabalhos manuais e educação física, bem como, conjuntamente à Associação Montessori, fornecer a formação para as professoras do pré-primário, ações que seriam centralizadas no Instituto de Educação (antiga Escola de Professores); 3) trazer “a elite de professores que as Escolas Normais” formaram para agirem como líderes dos demais professores, bem como trazer artistas e intelectuais para atuarem nessa ampla formação do magistério. Como exemplo, no tópico seguinte será investigada a atuação de Emma Köch no Serviço de Educação Artística da SEEC. Com essa estratégia, Pilotto busca testar sua metodologia de ensino e se articular nacionalmente a partir da adequação de seu modelo pedagógico às diretrizes do Ministério da Educação, além de promover seus colaboradores, colocados como a “elite” educacional do Estado.

Para Pilotto, as reformas deveriam seguir o preceito de Comenius, “proceder passo a passo e acabamento”. Para o ensino pré-primário, Pilotto afirma ter moldado seu plano seguindo a orientação de Robert Hill Lane, no estudo *Introdução a uma filosofia da educação*, publicado nos Anais de Instrução Primária de Montevideu, em dezembro de 1943. Conforme Pilotto, o plano de Lane sugere como princípio de ação experiências nos diferentes campos da vida

social da criança, nas ciências naturais, nas artes, na estética e nas habilidades e adestramentos. Ao investigar as origens do artigo de Lane, Botelho (2011, p. 56) identifica o autor como assistente superintendente de escolas de Los Angeles. Conforme a autora, Lane tinha uma clara adesão à concepção de Dewey e, ao apropriar-se do autor, define atividade como:

[...] toda experiência válida que corresponda aos interesses e necessidades das crianças e as conduza aos resultados desejados. Lane afirma também que as experiências válidas, as boas experiências, são chamadas, nos seus textos de atividades, origem do termo – programa de atividade (LANE, 1935, p. 18), título de um de seus livros. (BOTELHO, 2011, p. 59)

Assim, o autor divide as atividades em campos de experiência, que estariam subdivididos em:

Campo da vida social: dramatizações; hábitos de trabalho como cooperação, asseio, planejamento da rotina; experiências gerais como passeios, excursões (visitar uma leiteria, uma granja, uma feira livre, uma biblioteca popular...); atitudes; responsabilidades; Campo das ciências naturais: cultivo de um jardim, observação de animais, do céu, das modificações conforme as estações, criação de animais domésticos, coleções de coisas da natureza, experimentos diversos, passeios; Campo da linguagem: conversação: relatar experiências pessoais, discuti-las, perguntar, ampliar vocabulário, ditar regulamentos de higiene e outros; leitura: *ver livros de gravura*, ditar uma carta, ler e colocar etiquetas; literatura e dramatização: contar histórias, *dramatizar contos* simples, declamar poemas simples de memória...; *Campo da estética: modelagem com argila, pintura, arrumar flores, inventar danças, cantar, escutar a orquestra, ou banda, sair ao jardim depois da chuva...*; *Campo das artes práticas: construção com cubos, construção de brinquedos, fazer presentes para os pais, tecer e costurar, culinária, aprender a como ser hospitaleiro*; Campo das habilidades: práticas sociais tais como compartilhar as coisas, ser cordial, brincar sem brigar; destreza: manejar livros sem ruído, falar com suavidade, aprender técnicas simples de cozinha, costura, usar ferramentas, pular corda; prática com números: medir, reconhecer moedas, contar, usar o calendário, resolver problemas simples; *habilidades estéticas: domínio de todo o referente às experiências musicais e artísticas pessoais*. (BOTELHO, 2011, p. 60, grifo nosso)

Ainda conforme a autora, é possível que Lane estivesse se referenciando às experiências desenvolvidas na Escola Laboratório da Universidade de

Chicago. Assim como em Dewey, Pilotto concebe a experiência como fundamento, partindo da situação empírica para o pensamento. Conforme observamos nas propostas elaboradas e/ou sistematizadas por Lane, as atividades relacionadas às artes são um fundamento para o ensino pré-primário, sendo mantidas como essência dos Programas Experimentais. Pilotto afirma que preferiu assumir essa orientação a adotar as orientações da pedagogia montessoriana, que exigiriam um alto apuro técnico do mestre, embora, como constatamos, a SEEC tenha promovido durante sua gestão diversos encontros para a formação de educadores nas propostas de Montessori, como pode ser referenciado pela matéria “Formação de monitoras para jardins de infância”:

Há não muito tempo, estive em nossa Capital a prof.^a Piper Lacerda Borges, presidente da Associação Montessori do Brasil. Em entrevista concedida à imprensa local, a ilustre educadora expôs o que é e o que objetiva a instituição que preside. Deixando nosso estado, sua presença não se apagou do ambiente cultural paranaense, pois que fundava em Curitiba a Seção Paranaense da Associação Montessori do Brasil, ficando na presidência da novel entidade a Sr.^a Eny Caldeira. Agora, novamente, volta ao Paraná a prof.^a Lacerda Borges, desta vez para ministrar às professoras de nosso estado um curso de formação de monitoras para jardins de infância. Esse curso, que consiste em exposição, psicologia e prática do método montessoriano, terá a duração de um mês, com o patrocínio da Secretaria de Educação e Cultura. É evidente o significado cultural e educacional desse empreendimento, que mais uma vez demonstra os méritos da prestigiosa instituição cultural brasileira. (GAZETA DO POVO, 26 abr. 1950)

Nos três jornais pesquisados, *Gazeta do Povo*, *Diário da Tarde* e *O Dia*, foram encontradas diversas matérias sobre a criação da Associação Montessori Seção Paranaense, bem como sobre o curso de formação, o que nos indica que, mesmo para a oposição ao governo, a iniciativa era bem vista. O patrocínio da SEEC indica a convergência de Pilotto ao método montessoriano, já percebida em sua formação inicial no CCP. Além de indicar a posição dada pelo intelectual para alguns de seus alunos, como é o caso de Eny Calderia, seria vista como uma liderança a ser seguida e responsável pela formação dos professores que estão nas escolas.

A aproximação de Pilotto com as teorias de Lane é debatida por Botelho (2011), que afirma que a opção do intelectual em utilizar esse autor estaria ligada

mais à relativização de suas teorias frente à realidade heterogênea dos diversos contextos socioeconômicos paranaenses. Se inicialmente em sua escola serena existe um diálogo entre os princípios caros ao Movimento pela Escola Nova, “seja nas versões românticas da pedagogia rousseauiana, no horizonte espiritualista de Gentile ou na ótica naturalista da teoria educacional de Dewey” (VIEIRA; MARACH, 2007, p. 278), seu período como secretário o faz rever suas concepções, passando a adotar uma pedagogia diferencial⁹³. Para Botelho, essa relativização explicaria a apropriação da teoria de Lane e, por consequência, a de Dewey se daria de modo mais circunstancial, dadas as orientações do INEP e a realidade educacional do Paraná.

De todo modo, à frente da Secretaria da Educação em 1950, Pilotto opta por Hill Lane/Dewey. Talvez por sua experiência bem-sucedida no Instituto Pestalozzi, onde pôde experimentar e aplicar muitos dos princípios escolanovistas em voga naquele período, e dialogando com as orientações do INEP e do ISEB da década de 1950, o secretário de Educação assume os riscos e, sem fazer concessões, implanta um currículo apropriado de Hill Lane/Dewey, mas também de Decroly/Descouedres *ao menos* nos jardins de infância públicos paranaenses. (BOTELHO, 2011, p. 90)

Concordamos com a autora sobre a aproximação de Pilotto com Dewey por meio da leitura de Lane, bem como o conceito de experiência, que, apesar de não ser referenciado na obra *Prática da escola serena* (1946), está claramente colocado nas propostas pedagógicas da obra em questão. Mas também evidenciamos a posição de Vieira, que afirma que o projeto intelectual de Pilotto difere da base da filosofia pragmática que permeou boa parte dos projetos do Movimento pela Escola Nova no contexto nacional. Para o autor:

A atmosfera cientificista – que envolveu parte significativa do movimento de renovação do pensamento educacional na Europa e nos Estados Unidos e, sobretudo, alguns dos principais protagonistas

⁹³ A partir desse momento, Pilotto adota a tese da relativização da aplicação generalizada dos princípios do Movimento pela Escola Nova, particularmente aqueles que foram tenazmente defendidos nas suas experiências como professor nas Escolas Normais de Paranaguá, Ponta Grossa e Curitiba. A questão que se impôs, resultado dessa nova experiência, foi a tensão entre os ideais da Escola Nova, as condições materiais das escolas e o nível de formação dos professores, particularmente das escolas situadas nas zonas rurais do estado. (VIEIRA; MARACH, 2007, p. 274)

do movimento no Brasil, tais como Fernando de Azevedo, Lourenço Filho e Anísio Teixeira – não pode ser desconsiderada na elaboração de seu itinerário teórico e, principalmente, no plano prático-político de sua intervenção no campo educacional. Não obstante, creio que a análise da reflexão filosófica e pedagógica de Pilotto permite demonstrar a existência de um projeto intelectual que concebeu o Movimento pela Escola Nova, a partir de marcos teóricos bastante diferenciados daqueles que permearam a formação dos principais intelectuais do movimento em nível nacional, particularmente a sociologia positivista e a filosofia pragmatista. A rigor, é possível afirmar que, no plano do debate sobre a formação humana, ele se mostrou profundamente interessado em demonstrar os limites do método positivista e da concepção de homem e de cultura presente no pragmatismo. (VIEIRA, 2006, p. 5)

Assim, apesar de manter as referências do INEP para os Programas Experimentais, Pilotto traz as referências de sua formação intelectual para compor seu quadro conceitual.

Para os Programas Experimentais para o Ensino Primário, o intelectual afirma que deixou a proposta de Lane, pois ela apresentaria um choque de realidade muito grande para as rotinas instaladas nos grupos escolares pelo regulamento então vigente. Assim, apesar da concessão, Pilotto afirma que as recomendações dadas nos programas advêm de uma síntese de seus cursos de metodologia, ministrados na Escola de Professores, sendo valorizados os aspectos práticos em detrimento dos teóricos. Afirma ainda que os programas de canto e educação física viriam do INEP. Devemos lembrar que Pilotto concebe os Programas Experimentais para a categoria de professores que, na sua opinião, não teriam o espírito de líderes educacionais, dessa forma deveriam agir com instruções precisas aos educadores em “campo”, retomando sua concepção dual de professor baseada em Gentile.

Abordaremos a seguir como cada Programa Experimental procurou desenvolver as atividades relacionadas à formação artística e estética, especialmente tendo em foco as atividades de desenho e trabalhos manuais⁹⁴.

⁹⁴ Conforme Veiga: “No Brasil Republicano, as belas-artes estiveram presentes nos currículos das escolas primárias, escolas normais e secundárias. A reforma Benjamim Constant, de 1890, estabeleceu para o primário de primeiro grau desenho, música e trabalhos manuais; para o primário de segundo grau, apresenta a especificação do ensino de desenho: ornato, paisagem, figuras e topográfico. Na escola normal, previa-se também música, desenho e trabalhos de agulha, e no ensino secundário, para todos os anos, o desenho e a música ocupavam duas horas semanais no currículo. Nos

Os Programas Experimentais para o Jardim da Infância (1950) constituem-se em um documento com 22 páginas dividido em Programas de Experiências e Programas de Educação Sensorial e da Atenção. Os Programas de Experiência seguem a proposta de campos definidos por Lane. No campo da estética, tem-se as seguintes descrições dos meios e utilização:

[Meios] Trabalhar com argila; pintar com tinta de parede; arrumar flores; cantar; bailar e saltar por música; inventar danças originais. [utilização] Arrumar os vasos de cor de acordo com o arco-íris; sair ao jardim depois da chuva; olhar as nuvens e a sombras; misturar cores de tintas brilhantes; soprar bolhas de sabão; brincar com prismas; *estudar e discutir gravuras*; escutar a orquestra ou a banda; colecionar gravuras para o uso pessoal; compor cantos simples; experimentar o som de diferentes metais, madeiras e cristais; aprender o nome dos instrumentos musicais; reproduzir as experiências mediante a pintura; modelar em argila animais domésticos da escola; *ver quadros de pintura e ouvir músicas*; escutar o piano, o rádio e a vitrola. (SEEC, 1950, p. 7, grifo nosso)

Além das propostas de expressão, havia também propostas que visavam uma educação estética e dos sentidos por meio da observação e contemplação da natureza e de objetos artísticos. Deve-se lembrar que, no tocante ao contato da criança com objetos de arte produzidos por adultos, não eram práticas predominantes nas teorias de ensino de arte ligadas à livre expressão, como nas propostas desenvolvidas por Mário de Andrade, bem como nas de *Educação pela arte* de Herbert Read, que previam apenas para os adolescentes o contato com a produção artística.

No campo das habilidades, tem-se as de natureza estética, que são definidas como o “dominar todo o referente às experiências musicais e artísticas pessoais” (SEEC, 1950, p. 9). Como fontes de experiências estéticas, os Programas sugerem que sejam criados espaços educativos como:

Centro de arte: pincéis, tintas, papel para pintura, cavaletes [...] mesa de modelagem, argila, modelos feitos pelos alunos [...] mesa para música, instrumentos musicais, tambores, flautas [...] Biblioteca: uma mesa equipada com livros de gravura, revistas [...] teatrinho de fantoches [...]. (SEEC, 1950, p. 9-10)

pareceres de Rui Barbosa, foi destacado o ensino da música e do canto. [...] Para ele, a educação estética cumpre o papel de ‘civilizar as classes inferiores’ (2003, p. 412).”

As descrições do programa se assemelham às da proposta realizada por Pilotto no Instituto Pestalozzi, com a criação de diversos espaços educativos, pensados para a experiência da criança. Espaços necessários para desenvolver sua “escola serena”, embora a concepção do espaço educativo, que muitas vezes viria mais da iniciativa dos grupos do que propriamente de ações governamentais, tenha levantado críticas às ideias de Pilotto. Na matéria intitulada “A escola Pestalozzi que fracassou”, temos uma crítica endereçada à criação de um espaço mais educativo.

A Secretaria da Educação quer nas escolas ambiente de alegria, tapetes e flores à custa das professoras, devendo estas também comprar de seu bolso até o programa letivo. O governo anuncia saldos positivos orçamentários, difusão do ensino e um “Paraná Maior”, mas parece que falta dinheiro ao menos do miúdo na Secretaria da Educação, pois as ordens que existem é para as professoras lançarem mão dos próprios vencimentos no sentido de darem às escolas uma expressão de alegria e de comunicabilidade. [...] Tais ideias surgiram no Dr. Erasmo Pilotto desde o tempo da sua Pestalozzi, que afinal fracassou. (DIÁRIO DA TARDE, 17 mar. 1950, p. 1 e 6)

Na continuidade da matéria, existe a menção de que os Programas Experimentais estariam sendo vendidos às professoras por quatro cruzeiros e há críticas à posição do governo, em especial da SEEC, por exigir que os docentes utilizassem seus vencimentos para bancar a escola serena de Pilotto. Não é uma crítica propriamente aos métodos preconizados, mas à forma de financiá-los, pois nesse momento o estado faz uma série de investimentos em infraestrutura viária e de saúde, o que para a oposição estaria desregulando o equilíbrio financeiro, retirando dinheiro da SEEC, caracterizando claramente uma disputa no campo político e não educacional. Nos jornais de apoio ao governo, não foram encontradas respostas ou réplicas à reportagem citada. Mas, ao analisarmos os discursos do período, nos quais o professor é visto como um sacerdote e até um mártir, haveria a possibilidade de que a SEEC entendesse que as melhorias poderiam sim sair da escola, já que os planos não previam formas de financiamento.

Os Programas Experimentais para o Curso Primário (SEEC, 1950b) são um documento com 93 páginas divididas em: Objetivos Específicos do Curso Primário e Sugestões Didáticas, que por sua vez são divididas em: Técnicas de Expressão (Linguagem oral, Linguagem escrita, Composição, Ortografia, Desenho, Trabalhos Manuais, Canto Orfeônico); Conhecimentos Gerais Aplicados: Geografia e História; Iniciação Matemática e Educação Física. Cada um dos tópicos traz: Objetivos Gerais; Objetivos específicos e Práticas ou Sugestões didáticas.

Como já enfatizado, nosso objetivo precípuo é destacar as áreas e conhecimentos inerentes à formação cultural e artística. Dessa forma, manteremos nosso foco nas Técnicas de Expressão: Desenho e Trabalhos Manuais, ou nas menções de outras áreas que se referem aos conhecimentos de natureza artística, quando houver. Na primeira parte, sobre os objetivos educacionais de cada série, encontramos as seguintes menções referentes aos conhecimentos artísticos:

[1.º ano] ter aprendido a usar tinta de parede para expressões pessoais mediante a pintura; ser capaz de modelagem de memória baseada em percepção recente e de recortes simples de criação pessoal [...] ter aprendido a participar com prazer nos cantos e rondas da sua classe; **[2.º ano]** ter progredido na expressão pessoal pelo desenho, a pintura, a modelagem e o recorte; [...] ser capaz de sentir pela audição de repertório de música selecionado para sua idade; ser capaz de reconhecer o Hino Nacional e o da Bandeira; ser capaz de participar com prazer no canto de rondas, canções e hinos ensinados à sua classe; **[3.º ano]** ter tornado a sua representação pelo desenho mais visual do que lógico, pelo uso da perspectiva, etc.; ter se iniciado a usar o desenho como instrumento para outras atividades, como os trabalhos manuais; ter aperfeiçoado a sua capacidade de expressão e criação pessoal pelo desenho e pela modelagem; [...] ter apreendido a apreciar o valor da contribuição artística e científica no processo de engrandecimento nas nações; [...] ter progredido em sua capacidade de apreciação musical e ter aperfeiçoado a sua capacidade de participação no canto coral; **[4.º ano]** ter sido iniciado na compreensão do valor de formas esteticamente melhores da língua; [...] ter sido iniciado na literatura dramática; [...] ter adquirido uma noção dos elementos técnicos mais rudimentares do desenho e de pintura como as noções de valor, de perspectiva aérea, e ter adquirido não só mais capacidade de expressão pessoal pelo desenho, como igualmente, ter adquirido a ideia bem clara de que, nesse domínio, é necessário procurar o esteticamente melhor; ser capaz de atividades manuais úteis e

expressivas, conhecendo as técnicas rudimentares de impressão com cartolina, batatas e , sobretudo, o linóleo; [...] ter sido iniciado no hábito de seguir interessadamente o movimento científico, artístico, social e político da nação; [...] ouvir com atenção e prazer músicas selecionadas e participar dos cantos corais de sua classe, conhecendo os hinos patrióticos e tendo adquirido um elevado sentido de respeito pelo Hino Nacional e da Bandeira. (SEEC, 1950b, p. 4-8)

Observando os objetivos dos Programas, constata-se uma posição que remete ao mesmo tempo às praticas tradicionais de ensino de arte e às práticas renovadoras, embora, como afirma Rosa (2005, p. 31), os “caminhos trilhados pela Pedagogia da Escola Nova e suas influências no ensino de arte apontam uma série de controvérsias”, que para a pesquisadora vão do uso parcial das teorias de Dewey, muitas vezes reduzidas à livre expressão, ou de interpretações pessoais das correntes modernistas, como no caso de Mário de Andrade. Nesse sentido, seria de se esperar que a proposta de Pilotto apresentasse ainda uma certa linha apontada como tradicional, especialmente na questão do canto orfeônico, ainda associado ao ensino das tradições cívicas. Por outro lado, o ensino de desenho priorizava o ensino geométrico e técnico, o que se vê parcialmente na proposta de Pilotto, bem como a inclusão da modelagem e das técnicas de gravura nos trabalhos manuais, que retiram dessas atividades a perspectiva de iniciação ao trabalho e de divisão por sexos.

No Programa para desenho são destacados como objetivos gerais para o ensino primário cinco pontos:

1 – Exercício das forças de criação do espírito infantil. 2 – Desenvolvimento sensorial e motor e desenvolvimento do sentido de observação. 3 – Iniciação ao conhecimento dos elementos técnicos do desenho e da pintura: perspectivas, valores, etc. 4 – Desenvolvimento da sensibilidade estética. 5 – Desenvolvimento da capacidade de usar o desenho como um instrumento para a vida prática. (SEEC, 1950b, p. 30)

Para Pilotto, o desenho no ensino primário tem por objetivo o domínio de uma certa técnica, observada nas sugestões didáticas que incluem o ensino do desenho de memória, desenho de observação, perspectiva, desenho rítmico e métrico, técnicas de pintura e desenho de silhueta, que visam tanto o exercício do olhar como também o domínio da gramática específica da linguagem visual. A

utilização do desenho como ferramenta vem das concepções do ensino do desenho como preparação para o trabalho, como proposto por Rui Barbosa no final do século XIX, que aparecem em exercícios de decoração e caligrafia artística. Já a natureza expressiva do desenho, enquanto possibilidade de linguagem para a criança, vem das correntes oriundas do modernismo das artes, percebidas em exercícios como desenho espontâneo, desenho de imaginação e de interpretação e desenho de fantasia. Além desses três objetivos, observa-se que a concepção de ensino de desenho de Pilotto passa também pela observação de obras e de artistas, como indicado no seguinte exercício: manuseio de álbuns de “artistas célebres” com reproduções de “pintura mundial”. (SEEC, 1950b, p. 31-32)

É recomendada a criação de um ambiente específico para as aulas de desenho, bem como a variação desse espaço com aulas ao ar livre, com o uso de cavaletes, além da manutenção de exposições dos trabalhos da turma.

Eram indicados quatro livros para o professor de desenho: *O desenho racional na escola*, de Ferdinand Liendux; *Pedagogia científica*, de Maria Montessori; *Reflexões sobre o ensino de desenho*, Revista de Pedagogia (Argentina, set. 1939); e, por fim, *El tesouro del maestro* – 5.º volume. Especificamente para o terceiro ano, foi indicada a obra de Artus Perrelet, com a seguinte descrição:

O ensino da perspectiva será iniciado como uma correção dos desenhos da primeira parte, não sistemática, deste programa. Cabe completá-lo com lições especiais posteriores, sobre a perspectiva do círculo e, também, mesmo agora mas ordenadamente, a perspectiva da retas, dada de modo prático, segundo, por exemplo, a processuação de Perrelet. (SEEC, 1950b, p. 32)

Sobre a inclusão dos conceitos de Perrelet, na *Revista de Pedagogia* (mar. 1960, p. 1), Pilotto comenta que a obra *Desenho*⁹⁵ era extremamente rara em âmbito local e que, a seu pedido, a professora Odette de Mello Cid, do Serviço de Assistência Técnica da SEEC, realizou uma síntese das propostas da educadora. Não fica claro no artigo se o texto de Cid foi feito no período de gestão de Pilotto

⁹⁵ Conforme Barbosa (1989), a obra de Perrelet *O desenho a serviço da educação* foi o único livro publicado pela autora e teve duas edições, sendo a segunda de 1930, publicada juntamente com a edição brasileira.

ou se na época da publicação do periódico, visto que a professora foi uma das responsáveis pelo ensino de desenho e pintura para professores em cursos de aperfeiçoamento do Instituto de Educação, a partir da gestão de Pilotto na SEEC. Sobre o método de Perrelet, o intelectual fez a seguinte observação:

O método de Perrelet repousa, todo ele, sobre a preocupação, de ordem fundamental, de levar a criança a uma profundidade de vida interior que ela, depois, exprimirá pelo desenho. [...] Uma rica vivência dos fatos e das significações que vão, dali a pouco, exprimir-se numa linha, num ponto, num esboço. Desse modo, uma linha que talvez se tenha lançado um pouco grosseiramente no papel ou no quadro, estará alimentada por um rico processo de vivências anteriores. [...] Perrelet quer animar a linha mais simples ou grosseira de um significado tão profundamente sentido e tão rico quanto possível. Na verdade de um simples ponto, por exemplo, deve ser compreendido como o sinal que fica [...], que diz solenemente: É aqui! [...] É um sinal! Para conseguir que a criança chegue a isso, Perrelet se empenha em descobrir, acordes com a psicologia e a compreensão infantil, os processos mais engenhosos, utilizando jogos e brinquedos, levando a criança a fazer ela mesma experiências musculares e emocionais, até que ela chegue a sentir e provar interiormente o sentido daquilo que ela vai desenhar. (PILOTTO, mar. 1960, p. 1)

Ao colocar o método de Perrelet no terceiro ano do ensino primário, Pilotto demonstra que sua compreensão do desenho enquanto expressão da criança não deveria seguir os caminhos da livre expressão todo o tempo, mas, a partir de um certo amadurecimento da criança, ela deveria ser iniciada em aspectos mais formais do desenho, compreendendo sua gramática e chegando a um certo apuro técnico e a um exercício do olhar. No texto de Cid sobre a perspectiva do círculo, indicado nos Programas Experimentais, encontramos as seguintes atividades sugeridas:

a) Observar as deformações do círculo unindo o polegar ao índice, colocando-o bem à vista, isto é, sem deformação. [...] Depois fazer colocá-lo em posição horizontal e fazer notar que é visível apenas o polegar como uma linha. [...] Esse exercício, bem motivado, deve ser acompanhado de comentários inteligentes, pois a linguagem precisará o pensamento. b) Utilizar um quadrado de papelão sobre o qual se recorta um círculo, que, móvel, gira em torno de um eixo, através do espaço vazio deixado pelo mesmo círculo recortado. À medida que o círculo gira, nota-se a deformação evidenciada pela silhueta. [...] c) Fazer observar em objetos (tigelas, canecas, etc.),

colocados acima, abaixo e sobre a linha do horizonte, as diversas elipses formadas. Depois passar ao desenho das mesmas. (CID, mar. 1960, p. 7)

Analisando a síntese da obra de Perrelet feita por Cid, nota-se o caráter de manual de seu texto, com indicações de atividades que são completadas por ilustrações.

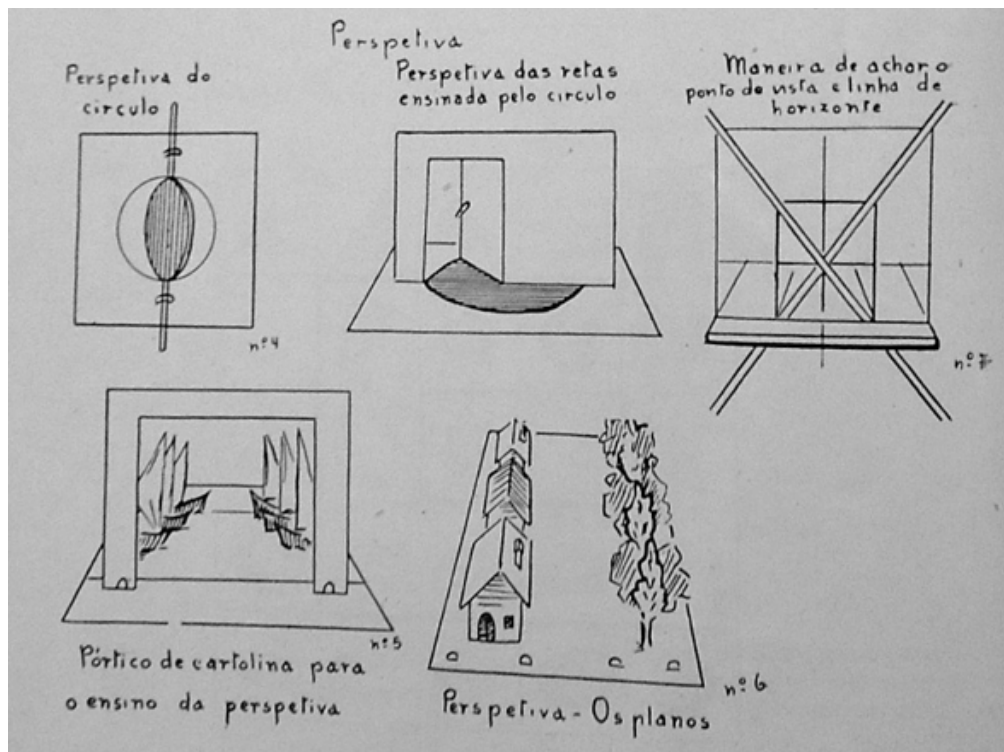


FIGURA 2: PERSPECTIVA, REVISTA DE PEDAGOGIA, MAR. 1960, P. 6.

Diferentemente da obra de Perrelet, que discute os aspectos psicológicos e teóricos do desenvolvimento infantil e da linguagem visual, temos uma proposição em termos práticos, que evidencia a proposta de Pilotto de dois tipos de professores, aqueles que teriam a função de líderes (como é o caso da professora Odette Cid, que possivelmente conhecia a obra de Perrelet em seus aspectos conceituais e realizou uma síntese destinada àquelas professoras que atuavam na escola) e os que iriam desenvolver a sua prática pedagógica na rotina das escolas. De acordo com Ana Mae Barbosa, o conceito de desenho de Perrelet visa a integração do corpo e da mente, experiência e raciocínio, gesto e visão, vida e símbolo, indivíduo e meio ambiente, sujeito e objeto, em uma declaração

autêntica de educação e arte. Ainda para a autora, Perrelet coordenou de forma clara a ideia de arte pela arte, criticando o desenho como um fim único e baseado em modelos.

O que ela pretendia mostrar era a possibilidade de integração do desenho na educação de modo a tornar possível a exploração desse meio especializado através da experimentação com os elementos que constituem sua linguagem. Ao mesmo tempo, insistia que tal experimentação e exploração constituíram um hábito de pensar apropriado a experiências de natureza diferente das verbais. Isto se aproxima das afirmações de Dewey em *Affective Thought* [...] Enfatizadamente contrária à “segregação das atividades”, “departamentalização da vida” e “compartimentação de interesses”, Perrelet, assim como Dewey, defendia a teoria darwiniana de educação como um desenvolvimento contínuo começando das funções inferiores para as superiores em integração. (BARBOSA, 1989, p. 68-69)

A abordagem da gramática do desenho foi evidenciada por Pilotto especialmente para as crianças mais velhas, como observamos nos Programas Experimentais a partir da terceira série, e na sua experiência na coluna de *Gurizada, vamos desenhar* (1944), na qual o intelectual publicou uma série de artigos – dezenove no total – que visavam incentivar as crianças ao desenho. Ao analisarmos essa experiência, constatamos que Pilotto possuía duas abordagens diferentes: para as crianças pequenas, valorizava a questão da expressão, sem discutir sua construção formal, ao passo que, para as crianças mais velhas, indicava formas de melhorar seu desenho e incentivava o exercício de observação da natureza e de obras de arte. (SILVA, 2009, p. 73-78)

Outro ponto a ser destacado na opção realizada por Pilloto, de ensinar à criança aspectos mais formais do desenho, vem das categorias impostas ao campo da arte e da educação⁹⁶, que coloca em oposição o ensino de desenho na escola tradicional e na escola nova, como observado no livro da pesquisadora Rosa Iavelberg, sobre o ensino do desenho.

⁹⁶ Na década de 1950, não podemos falar de um campo do ensino de arte no contexto brasileiro. Apenas na década de 1980 pode-se considerar que este campo tornou-se autônomo dos campos da educação e da arte, embora mesmo agora tenha uma autonomia relativa.

Na escola tradicional, o meio ditava a regra de acomodação da criança a modelos para aprender a desenhar, por intermédio da repetição de exercícios de treino de habilidades; a questão técnica ocupava vasta área no que se entendia por criação em desenho, com ênfase no produto. Na escola renovada⁹⁷, o desenho é compreendido como atividade expressiva, livre e natural da infância, com centro no indivíduo, exploração livre de materiais e técnicas com foco no processo – e não no produto – e no desenvolvimento do potencial criador. (IAVELBERG, 2006, p. 13)

O posicionamento de Iavelberg sobre o desenho na escola tradicional e na escola nova é uma constante em pesquisadores sobre métodos e metodologias sobre o ensino de arte⁹⁸. O que colocaria Pilotto, partindo dessa grade de análise, em uma posição intermediária entre as práticas tradicionais e as ditas renovadas, embora seja necessário relativizar esses posicionamentos que criam uma oposição completa entre o ensino do desenho nesses dois momentos do campo educacional, como duas figurações opostas, pois – como afirma Vieira (2001b, p. 1-2) refletindo sobre a homogeneização de termos como *escolanovismo*, *educação renovada*, *escola ativa* e *educação nova* – seriam expressões que não representam a pluralidade de ideias do Movimento pela Escola Nova, prejudicando sua compreensão histórica e a diversidade dos discursos, em prol de generalizações. Nesse sentido, não seria correto afirmar a tensão entre práticas tradicionais e renovadas nos métodos empreendidos por Pilotto, mas que estes se caracterizam por suas opções teóricas, incluindo a leitura de Montessori,

⁹⁷ Apesar de considerarmos a classificação de escola tradicional e escola renovada como simplistas, concordamos com a autora na questão de que os autores ligados ao Movimento pela Escola Nova e ao ensino de arte partem da perspectiva de compreender a arte infantil em suas especificidades, elegendo a expressão como ponto fundamental do trabalho em arte na infância.

⁹⁸ Obras de autores como Ferraz e Fusari (1993 e 1999), Martins (1998) e Rosa (2005) tratam de forma generalista a pedagogia tradicional, a pedagogia nova ou renovada e a pedagogia tecnicista, baseando-se em posições hegemônicas dos discursos de cada movimento, visto que tais obras não têm um caráter de história do ensino de arte, mas se destinam a discutir aspectos metodológicos e suas concepções sobre as pedagogias citadas, tratam de uma breve contextualização para abordarem por fim as pedagogias para o ensino da arte estruturada a partir da Proposta Triangular de Ana Mae Barbosa na década de 1980. Mas, por se constituírem em referências para a formação de professores de arte e para os Cursos Normais, suas concepções acabam por cristalizar uma memória do ensino de arte no Brasil.

que se coloca contra as práticas da livre expressão, e de Pestalozzi, que afirma a importância do desenho como exercício do olhar.

Na obra *Pedagogia científica*, citada nos programas como referência para o ensino de desenho, Montessori faz a seguinte observação sobre seu método:

Não ensinamos desenho fazendo desenhar, mas oferecendo a oportunidade de adestrar-se com os instrumentos de expressão. E penso que isto constitui uma autêntica contribuição para o desenho livre, muito melhor do que esses encorajamentos a desenhos monstruosos e incompreensíveis. (MONTESSORI, 1965, p. 266)

Por outro lado, para Pestalozzi o desenho estaria associado à tendência natural da criança à imitação e à ideia de jogo. Ele propunha que o desenvolvimento do desenho fosse feito a partir da observação do real, que deveria ser adotado mais no sentido de superar a abstração por meio da materialidade do que propriamente como uma forma de expressão. Na obra *Cartas sobre educación infantil*, Pestalozzi (2001, p. 96-97) menciona a capacidade do desenho de desenvolver a percepção e diz que, como um botânico consegue analisar uma flor em aspectos que passam despercebidos a um leigo, uma pessoa que copia da natureza passará a observá-la com mais atenção. Para o autor, a criança “acostumada a olhar para tudo com exatidão [...] formará dos objetos correntes uma impressão mais correta do que de outra que nunca ensinaram a olhar bem para saber o que reproduzir em um desenho” (PESTALOZZI, 2001, p. 96-97, tradução nossa).⁹⁹

No sentido de valorização da observação, cabe observar outras das referências citadas nos Programas para o ensino de desenho. No livro *El tesouro del maestro* (1937), de Sthieler, no capítulo a *Enseñanza del dibujo*, o autor remete-se às concepções de Rousseau, que para ele, no século XVIII, com sua obra *Emílio, ou Da educação* (1999) seria o primeiro educador a sugerir um arquivo de desenhos infantis e a propor que a criança deveria desenhar sem a interferência de um professor, especificamente criticando a cópia de modelos. Para Rousseau, a criança não deveria ter contato com um “[...] professor de

⁹⁹ “Acostumbrada como está a fijarse en todo con exactitud, [...] formará de los objetos corrientes una impresión mas correcta que otro a quien nunca han enseñado a mirar bien lo que ve para saberlo reproducir en un dibujo” (PESTALOZZI, 2001, p. 96-97).

desenho, que só lhe daria imitações para imitar, e só faria desenhar sobre desenhos: quero que ele tenha como único mestre a natureza, e como modelo apenas os objetos” (ROUSSEAU, 1999, p. 170). Para Rousseau:

[...] pela observação do modelo, a criança acabaria por descobrir as imperfeições de seu desenho espontâneo, Rousseau não pretendia o desenho de memória e sim o desenho de observação fiel à natureza. Propunha, então, que professor e aluno desenhassem livremente, e que os desenhos produzidos fossem organizados e emoldurados de forma a permitir a observação da experiência e a geração da aprendizagem. (ANTONIO, 2008, p. 35)

Rousseau é colocado como um dos autores fundamentais de Pilotto em sua formação no CCP. A valorização da observação do natural já era um princípio discutido por Pilotto desde suas primeiras incursões sobre a educação.

Para Ferdinand Liénaux¹⁰⁰ (1943, p. 3-5), outro autor recomendado nos Programas, o ensino de desenho segue duas tendências, a realista e a idealista. A tendência realista é caracterizada como puramente objetiva – nela o objetivo é representar o mundo tal como aparece na realidade, o desenho seria nessa perspectiva um instrumento que, por meio de suas deformações (perspectiva) e ilusões de ótica, buscaria representar a realidade – ao passo que a tendência idealista apresenta um caráter sentimental, sendo o mundo representado por meio do “temperamento de artista”. O desenho seria a interpretação da concepção estética do desenhista. Assim, enquanto no desenho realista tem-se a “materialização da imagem visual”, o desenho idealista seria a “expressão de um sentimento ou de uma impressão”. O desenhista, no primeiro caso, desenha aquilo que vê ou que sabe, e no segundo caso, aquilo que sente ou interpreta pela sensibilidade. Embora aponte essa dicotomia, para Liénaux, ambas as tendências se completam: “O primeiro é formador, pois apela para a observação e para o raciocínio. Serve de base para o segundo, que é o reflexo da personalidade artística, na maioria dos casos fruto de uma educação prévia.”

¹⁰⁰ Na edição encontrada do livro *O desenho racional na escola* (1943), Ferdinand Liénaux é apresentado como inspetor do ensino de desenho na Bélgica. A obra não indica o ano da edição original. Ao pesquisarmos no catálogo da Bibliothèque Royale de Belgique, não encontramos referência à obra e mesmo sobre o autor, sendo encontrado o nome de Fernand Liénaux.

Nesse sentido, a obra de Liénaux se propõe a ensinar o caráter realista do desenho, que, na opinião do autor, permitiria que o aluno pudesse posteriormente se expressar. Sua proposta supera o aspecto da livre expressão, quando o educador intervém pouco na obra do aluno, mas seu método propõe que se deve partir do desenho racional, que tem por fim “ensinar a comparar, e medir e a exprimir as proporções, direções e valores, apelando para a observação racionada”, em uma lição sintetizada pelo autor no conceito de que “não se desenha bem aquilo que não se conhece bem” (LIÉNAUX, 1943, p. 5). Percebemos em Liénaux uma estreita consonância com Montessori e Pestalozzi, no sentido de utilizar o desenho como um exercício de olhar, tendência percebida nos Programas Experimentais, que propõem uma forma mais livre no jardim de infância, com o aprofundamento técnico com o avanço no ensino primário, refletida pela inclusão da obra de Perrelet no quarto ano, como uma correção das formas livres executadas anteriormente.

Ainda conforme Liénaux (1943, p. 17-18), no ensino primário o desenho deverá passar por quatro graus ou etapas. Na primeira, temos o desenho espontâneo e de expressão livre, incluindo aos poucos o desenho do natural (por meio da observação). O segundo grau seria a passagem do desenho simbólico ao desenho racional, classificado como um programa transitório, no qual os desenhos do natural e de memória estariam mais presentes. O terceiro grau seria o da observação refletida, definida como a representação analítica baseada nos aspectos da observação e das técnicas de desenho. E, por fim, o quarto grau, no qual teríamos a aplicação do desenho e a inclusão da estética. Ao analisarmos o programa do ensino primário, observamos que de certa forma os graus estabelecidos por Liénaux foram distribuídos em cada uma das séries. Como já citamos, na experiência da coluna *Gurizada, vamos desenhar* Pilotto apresenta uma concepção que se aproxima à de Liénaux, do exercício livre para crianças menores e a valorização da observação para as crianças maiores, o que podemos perceber na citação dos trechos da coluna, como o publicado em 4 de junho de 1946, que apresenta uma análise realizada por Pilotto dos desenhos enviados pelas crianças:

[...] Lizete de Ferviles: Diga-me: Todas as árvores do quintal de sua casa são iguais? Pois, no seu desenho, parece que são iguais. Faça-

me o favor de mandar, para a próxima seção, só o desenho daquelas quatro árvores. Mas veja se o desenho fica mais ou menos parecido com cada árvore. *Hebe Pinheiro Lima: Gostei muito, muito mesmo de seu desenho, minha amiguinha Hebe. Aquela cerca, aqueles carneiros, aquelas galinhas, tudo muito puro. Como se chama o seu cachorro? [...] João Antonio Xavier: O seu João Antonio, foi o melhor de todos os trabalhos, considerando a sua idade: 5 anos. Você é um colosso!* (PILOTTO, 4 jun. 1946, p. 4, grifo nosso)

No mesmo artigo, faz a seguinte proposição de um exercício de observação:

Agora não é ainda para você desenhar. É só para ver. Pegue uma xícara. Ponha-a em cima da mesa. Olhe bem: veja que o lado em que entra luz na sala a xícara está mais clara. Há um ponto bem brilhante; agora vá acompanhando a claridade nessa xícara; vá reparando como a sombra vai aumentando, para o lado contrário à luz. Agora compare a sombra da xícara com a sombra que ela faz em cima da mesa. Veja qual é a mais escura. Veja a parte de dentro da xícara: também lá há partes de sombra e de luz. Compare a sombra de dentro da xícara com a de fora. Você agora é capaz de desenhar uma xícara, indicando essas diferenças na iluminação? (PILOTTO, 4 jun. 1946, p. 4)

Conforme observamos nos comentários e instruções de Pilotto, percebemos sua correspondência com os autores indicados por ele nos programas, e mesmo com autores com os quais o intelectual tinha como referência, como é o caso de Pestalozzi. Dessa forma, Pilotto afasta-se dos autores ligados à livre expressão, por seu método prescindir já no ensino primário de uma certa diretividade das atividades de desenho, ponto que para alguns teóricos, como Mário de Andrade, Herbert Read e Lowelfld, não caberiam para o desenvolvimento do desenho na infância.

A mudança das práticas de ensino do desenho seria corroborada por outro intelectual, Lúcio Costa, que, em 1942, a pedido do então ministro da educação Gustavo Capanema, envia uma proposta de reformulação do programa de ensino de desenho para o curso secundário¹⁰¹. No texto introdutório do Programa, ele faz a seguinte observação:

¹⁰¹ Conforme Ribeiro (2005), além da Lúcio Costa, enviaram propostas para a elaboração do Programa de Ensino de Desenho os educadores Nereu de Sampaio e Jeanne-Louise Milde. As propostas foram analisadas pelo Lourenço Filho, então diretor do INEP, não

Duas dificuldades se apresentam, fundamentais, quando se considera o problema do ensino do desenho no curso secundário. Primeiro, *é que as aulas serão muitas vezes ministradas por pessoas pouco esclarecidas, ou mal esclarecidas, convindo assim restringir ao mínimo indispensável a intervenção do professor, a fim de que a própria estruturação do programa atue por si mesma*, de forma decisiva, na orientação do ensino. Deste modo, sendo o professor pessoa inteligente e melhor informada, o ensino dará o seu maior rendimento; no caso contrário, a ação dele tornar-se-á menos nociva. A segunda dificuldade é que os objetivos do ensino do desenho, nesse curso, são de natureza contraditória. Contradição que os programas não costumam levar na devida conta, estabelecendo-se em consequência, no espírito dos alunos, uma certa confusão que se vai agravando, com o tempo, a ponto de comprometer, irremediavelmente, mais tarde, no adulto, a capacidade de discernir e apreender, no seu sentido verdadeiro, o que venha a ser, afinal, obra de arte plástica. (COSTA, 1952, p. 85, grifo nosso)¹⁰²

No texto de Costa, observa-se a necessidade de construir um programa que possa agir por ele mesmo, sem a ação “nociva” de professores pouco preparados, mas, no caso de o professor ser uma “pessoa inteligente”, o ensino por meio dos métodos preconizados alcançaria melhores resultados. Nesse sentido, a tese de Pilotto de que o ensino de desenho devesse ficar ao encargo de professores com especialização está em consonância com as proposições de Costa, e, da mesma forma, os Programas Experimentais atuam como um guia, prevenindo a ação de professores pouco preparados.

Outro ponto partilhado por Pilotto com Costa é a formação do olhar. Conforme Ribeiro (2005, p. 281), Costa propõe uma “pedagogia do olhar”, que teria como fator de sucesso “a capacidade individual dos jovens de aprender a olhar. Inteiramente de acordo com o pressuposto lecorbusieriano (mas também clássico) de que tudo se resolve na clareza da forma”. Sua proposta se baseava

sendo aprovadas. Ao analisar o parecer de Lourenço Filho sobre o programa de Costa, o autor afirma que o primeiro não entendeu o valor dado à proposta de formação do gosto artístico e vê na proposta de Costa uma fuga dos aspectos pragmáticos que o ensino secundário enfatizava com a reforma de Capanema. Embora devemos destacar que, apesar da recusa, o texto de Costa é retomado e publicado pelo INEP, já na direção de Anísio Teixeira, o que nos indica que as formulações de Costa encontram na década de 1950 um ambiente mais propício a sua assimilação.

¹⁰² Utilizamos como referência a versão do Programa de Ensino de Desenho publicada na *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos* (jan.-mar. 1952).

em três categorias de desenho a serem aplicadas: o desenho técnico, o desenho de observação e o desenho de criação. Da mesma forma que os Programas Experimentais, a proposta de Costa passa pelo ensino da gramática da forma indo na direção da autoexpressão, além de ter por finalidade a criação de uma cultura artística, como podemos observar no comentário final de seu programa:

O presente programa foi elaborado precisamente com esse intuito de integrar a educação artística, da mesma forma que a literária e a científica, no quadro geral da educação secundária, a fim de possibilitar, aos poucos, um nível *coletivo* de simpatia, compreensão, discernimento e, como consequência, um grau generalizado de acuidade capaz de tornar a arte do nosso tempo de âmbito popular, pois é de lamentar-se que tantas criaturas que poderiam gozar dessa fonte puríssima de vida na sua plenitude, se vejam privadas dela tão-somente por falta de uma iniciação adequada; iniciação que deve constituir, portanto, a finalidade última do ensino do desenho no curso secundário. E seria bom o professor fazer, nesse sentido, um apelo ao aluno para que não encare a série final do curso como uma porta que se fecha, mas a considere, de preferência, um convite para conhecer, compreender e também, se possível, amar essas coisas de aparência complicada, mas, no fundo, afinal tão simples, que são as obras de arte. (COSTA, 1952, p. 107)

Para o autor, o objetivo fundamental do ensino do desenho seria a aquisição de uma cultura artística, ou seja, o desenho estaria além das questões pragmáticas (embora seu programa traga aplicações como desenho de letras, ornamentais, entre outros), estaria ligado à apreensão das artes, objetivo que se aproxima de Pilotto no sentido da formação de uma cultura geral, na qual as artes são um dos fundamentos.

Para os trabalhos manuais os Programas preveem atividades que envolvem a modelagem e a gravura, diferentemente dos programas habituais da disciplina, que se destinavam à formação geral e à formação ao trabalho. São citados como objetivos dos trabalhos manuais os seguintes pontos:

- 1 – Exercícios e estímulo à capacidade de criação do espírito infantil.
- 2 – Desenvolvimento neurológico e muscular da criança.
- 3 – Desenvolvimento da iniciativa, de hábitos de ordem, de cooperação e do desejo de perfeição.
- 4 – Capacidade para atividades manuais úteis na vida diária. (SEEC, 1950b, p. 32)

No primeiro e segundo anos, são sugeridas especialmente as atividades de modelagem, que devem ser espontâneas e não seguir modelos prontos. Conforme as orientações, essas atividades podem ser também estimuladas por atividades oriundas de outras disciplinas, bem como de fábulas, contos e histórias. Para Pilotto, assim como para Gentile e Pestalozzi, os trabalhos manuais devem ser atividades de formação do espírito e, apesar da valorização dos aspectos expressivos, a técnica não deveria ser abandonada, conforme observamos nas recomendações feitas nos Programas:

Considere o professor que, na escola elementar, o trabalho manual é um fator de formação, de portanto mais valor às reações que ele determina no educando de que ao resultado material em si mesmo. Como no desenho, permita e incentive a livre elaboração. Considere o ainda técnica de expressão. Motive-o sempre, e use-o como motivação. (SEEC, 1950b, p. 33)

Na obra *El tesouro del maestro* (1937), recomendada como bibliografia de apoio ao professor, temos descrito que o sentido dos trabalhos manuais para a “pedagogia moderna” deve pautar-se pela autonomia do aluno, autonomia que levaria ao autodesenvolvimento e à autorrepresentação. Conforme o autor do livro (STHIELER *et al.*, 1937, p. 121), apesar dos grandes pedagogos terem feito referência à importância do impulso criativo para a educação, poucos referenciaram as práticas – provavelmente o autor estivesse se referenciando aos trabalhos manuais –, que seriam um ponto importante para desenvolvimento da criança por relacionar a investigação científica com a prática escolar. Assim, para o autor, “não é suficiente que a criança jogue e se ocupe com os objetos; a escola deverá perseguir também que a ação se converta em aprendizado, e se possível em autoeducação” (STHIELER *et al.*, 1937, p. 123, tradução nossa¹⁰³).

O princípio da autoeducação foi um conceito corrente na concepção de Pilotto, aplicado em sua formação inicial, no CCF e no CCP, e valorizado para a formação dos professores por meio da criação dos Centros de Cultura, que

¹⁰³ “Sin embargo, nos es suficiente que el niño juegue y se ocupe con los objetos; la escuela deberá perseguir también que la acción se convierta en enseñanza, y si es posible, en autoeducación.”

buscariam, por meio da autoeducação e do autodidatismo, ampliar a formação da cultura geral e artística.

Para o quarto ano, os Programas sugerem a inclusão de técnicas de impressão ou gravura. A inclusão desses conteúdos se aproxima de um movimento do próprio campo artístico que iniciava uma maior exploração da gravura como técnica artística. No mesmo período, encontramos menções a um curso de gravura promovido pela SEEC e ministrado por Poty Lazzarotto, colaborador, conjuntamente com Pilotto, da revista *Joaquim*. Apesar de não ser destinado a professores, mas ao “público interessado”, o curso ocorreu paralelamente aos cursos de especialização de professores. Na matéria *Curso sobre técnica de gravura*, são descritos os objetivos da SEEC em realizar tal curso:

[...] constitui uma ótima oportunidade aos nossos artistas pintores que desejarem adquirir os conhecimentos técnicos da gravura, aliás, modalidade artística ainda pouco desenvolvida no Brasil. Eis por que está-se convidando os alunos de desenho e pintura das escolas, tanto oficiais como as particulares, bem como candidatos avulsos. Patrocinando este curso, a Secretaria de Educação e Cultura, além de reconhecer os méritos de Poty, visa estimular o estudo da gravura no Paraná. (GAZETA DO POVO, 21 jul. 1950, p. 3)

Na EMBAP, por sua vez, Guido Viaro, também paralelamente ao curso regular de pintura, ministrava aulas de gravura, o que indica que esse meio expressivo tornava-se cada vez mais explorado no ambiente artístico local. Sua inclusão nos Programas demonstra uma interação entre os campos da arte e da educação, incentivado pela atuação política da SEEC. Outro ponto a ser destacado é que no material encontrado no Instituto Neopitagórico da Escola Moderna Dario Vellozo foram encontrados álbuns de gravuras de Viaro, outro indicativo da aproximação de Pilotto a essa técnica.

2.2.1 Departamento de Educação Artística da SEEC e a ação de Emma Köch

Em um documento datilografado pertencente ao setor de pesquisa do MAC-PR, encontramos a menção de Pilotto (out. 1974) a dois importantes pontos de sua gestão no campo artístico paranaense. O primeiro ponto trata do curso de gravura realizado por Poty. No documento, o intelectual citou os participantes do evento – em número de 17 – e a realização de uma exposição dos resultados no Centro Cultural Interamericano – contando com 51 gravuras –, além de mencionar a continuidade da iniciativa pela ação da professora Emma Köch, que, conforme documento¹⁰⁴ pertencente ao mesmo arquivo, assumiu o cargo de tecnologista em 20 de junho de 1950 na SEEC.

O segundo ponto citado no documento inicia com a seguinte menção:

Dado o fato que toda minha concepção pedagógica está fortemente impregnada de estetismo, e ainda pelo motivo de que sempre me pareceu mais fácil começar a reforma e humanização da escola primária pelo ensino de “matérias” como educação física, educação estética e outras similares, chamei a professora Ema Köch, em que reconheço firme formação pedagógica e alta seriedade no trabalho, e incumbi-a da direção geral de ensino das artes plásticas nas escolas da capital. Isso em 1949¹⁰⁵. Ela iniciou seu trabalho fazendo a inspeção em todos os grupos escolares de Curitiba, com o auxílio da professora Lenir Mehl. Com vistas nos resultados desse levantamento, realizou, primeiro, um curso para professoras de desenho de nove grupos escolares – os que apresentavam melhores condições para um trabalho inicial. E, a partir daí, selecionaram-se alunos desses grupos e organizaram-se os cursos centralizados seguintes, efetivas escolinhas de arte, funcionando fora do horário escolar (as primeiras escolinhas de arte do Paraná). [...] Conto, entre as coisas gratíssimas de minha vida, o fato de que pela [illegível] do destino, a iniciativa e a realização desses dois importantes momentos da arte no Paraná hajam passado pelas minhas mãos. (PILOTTO, out. 1974, p. 2-3)

¹⁰⁴ Portaria n. 703, de 20 de junho de 1950, assinada por Erasmo Pilotto.

¹⁰⁵ A indicação de Pilotto das atividades de Emma Köch no ano de 1949 entra em contradição com a portaria de nomeação da educadora em 1950 e da indicação de Pilotto (1952, p. 81-82) da criação do Serviço de Educação Artística, também no ano de 1950, embora em depoimento Tereza Köch Cavalcanti (198-, p. 14) confirme o ano de 1949 como início do projeto das escolinhas. Informação que nos leva a crer que a criação do Serviço de Educação Artística e o Projeto das Escolinhas de Arte não tenham iniciado conjuntamente.

Sobre a história da gravura no Paraná, o curso ministrado por Poty é citado como uma das primeiras iniciativas do desenvolvimento da técnica no estado. Conforme Simão (2003, p. 91), alguns dos alunos do curso – entre os quais Violeta Franco, Alcy Xavier e Nilo Previdi – organizaram o Clube da Gravura do Paraná, que promoveu, por meio da parceria com outros artistas, cursos subsequentes e a valorização da linguagem dessa técnica no campo artístico paranaense. Em relação às escolinhas de arte, a memória educacional paranaense reporta-se muito mais às iniciativas de Guido Viaro na criação desses espaços educativos de arte, como sua experiência na Escolinha de Arte do Colégio Estadual do Paraná e a criação do Centro Juvenil de Artes Plásticas do Paraná. Em depoimento, arquivado no MAC-PR, de Tereza Köch Cavalcanti, filha de Emma e Ricardo Köch, tem-se a menção ao posicionamento de Pilotto perante a criação das escolinhas de arte no Paraná:

Foi o projeto da escolinha, por isso Erasmo sempre fica bravo, porque esse projeto todo é computado ao Viaro e ele fica bravo porque não foi Viaro, foi a Ema que fundou. [...] ele faz muita questão disso, porque ele acha uma grande injustiça, porque Viaro, depois aquele jeitão dele, ele afastou a mamãe. Ela não quis conviver assim, afinal, rivalidade, é um trabalho que não tem que haver com rivalidade no trabalho dele, mas isso aí não entra (*sic*) [...]. (CAVALCANTI, 198- p. 14)

O depoimento de Cavalcanti não encontra nenhum aporte nas memórias de Pilotto, a única menção é a observação colocada entre parênteses no texto de outubro de 1974. Não se pretende aqui confrontar as fontes para “eleger” a autoria da primeira escolinha de arte do Paraná, visto que esse movimento tem sua efervescência na experiência realizada por Augusto Rodrigues em 1948, no Rio de Janeiro. Pela contemporaneidade das ações de Viaro e Köch, podemos supor e mesmo considerar que ambas possuem uma matriz comum, matriz essa que poderia ser identificada com as ações de Pilotto, a partir de 1943, com a realização das primeiras Exposições de Arte Infantil no Paraná¹⁰⁶, iniciativas que

¹⁰⁶ Pilotto realizou, conjuntamente com outros professores e artistas, duas exposições de arte infantil, em 1943 e 1944, tendo como base a exposição realizada com a organização de Herbert Read em 1942. Mais informações podem ser encontradas em Silva (2009, p. 100-108).

começam em âmbito local a perceber as especificidades da criação da criança em uma perspectiva da expressão infantil.

Para Osinski (1998, p. 287-288) ,os então chamados Clubes Infantis de Cultura apresentavam similaridades com as iniciativas realizadas por Mário de Andrade nos Parques Infantis, criados durante sua gestão na Secretaria Municipal de Cultura de São Paulo. A autora afirma que ambas as iniciativas tinham como objetivo o enriquecimento cultural da população infantil. No entanto, enquanto “os parques infantis tinham sedes específicas, em pontos estratégicos da comunidade, os Clubes Infantis de Cultura se localizavam dentro das estruturas das escolas públicas”. Pela observação realizada por Osinski, podemos comparar os Clubes Infantis de Cultura a outras iniciativas promovidas por Pilotto, que ocorrem em paralelo às atividades escolares. Como exemplo, podemos citar o Centro de Cultura Dona Júlia Wanderley, que funcionava como atividade de formação cultural complementar ao Curso Normal da Escola de Professores, bem como os Centros de Alunos instituídos no regulamento dos Cursos Normais Regionais, que buscaremos explorar no item seguinte.

De acordo com Simão (2003, p. 127-129), a concepção do trabalho de Emma Köch frente aos Clubes Infantis tinha como pontos-base o enriquecimento cultural da criança por meio do ensino artístico e o princípio da “arte para todos”. Ainda conforme a autora, a educadora tem como pontos convergentes ao Movimento pela Escola Nova a democratização do ensino, por meio do acesso às linguagens artísticas e da fundamentação baseada em Dewey pelos princípios da educação corporal e manual e do respeito aos aspectos individuais e de vida em sociedade. Para justificar suas observações, cita o seguinte trecho do texto *Introdução do método de ensino*, de Köch:

Comecei o ensino nas Escolinhas de Arte, espalhadas por entre 11 (onze) grupos escolares de Curitiba, com crianças de boa vontade, não selecionadas. Aspirei desenvolver nos alunos corpo, alma e mente através de experiências de arte criativa, para despertar e treinar os essenciais fatores da existência infantil. Para liberar a faculdade criativa, comecei com o treino de movimentos largos e livres, resultantes em linhas largas e livres através do desembaraço da faculdade criativa, por meio da experiência básica do corpo. Qualquer criação pode ser inspirada pela sensibilidade, concebida pela mente, mas é executada pelo movimento do corpo, um instrumento indispensável. (KÖCH *apud* SIMÃO, 2003, p. 127)

No documento datilografado *Experiência de desenho* (KÖCH, 1952), a educadora faz a organização dos métodos preconizados para normalistas. Conforme observação manuscrita no documento, ele foi realizado a pedido da SEEC e elaborado com base nas experiências da educadora em seu trabalho no “barracão”, referência que poderia estar associada ao ano de 1952, quando a educadora pede transferência para a Escola Experimental Maria Montessori e referencia seu espaço de trabalho na instituição como barracão “destinado somente às atividades artísticas e construído conforme o meu projeto, com palco, sala de desenho e pintura, trabalhos manuais etc.” (KÖCH, 1952). Como objetivos do ensino de desenho na escola e para o professor, Köch faz o seguinte comentário:

Objetivos Gerais: 1) Desenvolver a destreza, preparar a mão e o braço para um movimento livre correlacionado com as linhas a traçar. 2) Treinar a observação, percepção e memória visual. 3) Estimular a imaginação. Objetivos especiais: 1 – Fazer compreender a futura professora que o valor real do ensino de desenho reside no aproveitamento das manifestações espontâneas da criança e que o desenho de cada um dos alunos, sem exceção, deve ser considerado como uma simples linguagem gráfica das impressões e pensamentos infantis e não como um documento de uma habilidade fora do comum. 2 – Habilitar a futura professora para que ela saiba ensinar o aluno a pensar, a ver e sentir por meio da expressão simples e genuína e individual correlacionando: corpo – movimento e linha [...] alma – emoção e cor [...] mente – juízo – equilíbrio (na composição) [...]. (KÖCH, 1952, p. 1)

Ao compararmos os objetivos elencados por Köch com os dos Programas Experimentais, percebe-se uma convergência no sentido do desenvolvimento do olhar e das faculdades criativas da criança, embora não haja a citação do desenvolvimento da técnica de representação, como indicada nos Programas Experimentais. Ela é apresentada como conteúdo do terceiro ano do ensino normal, no item sobre o ensino da perspectiva, que para a educadora está diretamente associada às “etapas” feitas pela criança:

[...] criança não se preocupa de agrupar cenas segundo uma ordem determinada, distribui os objetos e assuntos de seu desenho [ilegível], conforme o espaço do papel. 1.^a etapa – mais tarde a

criança começa a agrupar as personagens e objetos ao longo de uma linha térrea fictícia, traçada previamente. No entanto, não admite deformação dos objetos segundo um ponto de vista. 2.^a etapa – Os objetos colocados a distância distinta, a criança trata de representar, superpondo-as. [3.^a etapa] Nota-se a tendência de achar relações de objetos e planos entre si. Aparece a casa vista de todos os lados ao mesmo tempo. [...] 4.^a etapa – O aluno adquire uma certa experiência e desenvolve o sentido da 3.^a dimensão. [...] A evolução do aluno é lenta, sujeita a retrocessos, amalgamação de duas ou mais etapas, *mas pode ser desenvolvida pela observação da natureza e de obras de arte.* (KÖCH, 1952, p. 3, grifo nosso)

Para a autora, essas fases independem da idade da criança, ponto que a faz divergir de alguns teóricos do ensino de desenho presentes no contexto educacional brasileiro, como Viktor Lowenfeld (1947) e Luquet (1913), que estipulam fases do desenvolvimento da criança conforme sua idade. Para Ferraz e Fusari (1999, p. 67-68), a obra de Lowenfeld estaria ligada às teorias que valorizam a autoexpressão da criança; nessa teoria, “a arte não pode ser ensinada, pois a expressividade infantil tem um correspondente com a evolução física, psicológica e cognitiva”. O professor de arte é visto como “um estimulador, um guia, que deve ajudar a criança a expressar-se. O ambiente da atividade artística deve ser estimulante e desafiador”. Ao passo que Luquet estaria para as autoras nas teorias com base na cognição artística da criança, para a qual o desenho infantil é considerado como resultante “da compreensão que têm do mundo e das expressões de seu desenvolvimento intelectual [...] De acordo com o pensamento cognitivista, a criança vai desenvolvendo conceitos à medida que vai crescendo e adquirindo novas experiências”.

Outro ponto a ser destacado na citação da educadora vem da observação da natureza e de obras de arte como princípios que podem auxiliar o desenvolvimento do desenho infantil, posicionamentos que são sempre colocados em disputa nos discursos referentes ao ensino de arte no contexto do Movimento pela Escola Nova, mas que, como já observamos, são pontos fundamentais para Pilotto em sua concepção de desenho.

Retomando o depoimento de Pilotto (out. 1974, p. 2-3) sobre a ação de Emma Köch em sua gestão, vê-se destacada pelo intelectual a organização das

exposições das escolinhas de arte¹⁰⁷ nos anos de 1949 e 1950, igualmente mencionadas no livro *A educação é um direito de todos* (1952, p. 75-82). Na obra, Pilotto não utilizou o termo *escolinhas*, mas refere-se às exposições como eventos realizados pelos grupos escolares da capital, destacando a participação das professoras especializadas em desenho, trabalhos manuais, música e de recreação infantil. As mostras são colocadas por Pilotto com o título de *A implantação*, o que nos indica o valor dado pelo intelectual aos certames considerados como vitrines das realizações de sua gestão.

Conforme Osinski (2006, p. 296), a prática de realização de exposições foi uma tendência que teve início no fim do século XIX e início do século XX na Europa e que penetrou no Brasil nos primeiros anos da década de 1940. Para a autora, essas mostras eram vitrines ou verdadeiras “bandeiras visuais dos ideais modernos para a educação”. Ao utilizar as mostras de arte infantil, Pilotto demonstra estar em consonância com o campo educacional, mais especificamente com as teorias de ensino de arte em campo no contexto europeu, como as de Herbert Read. Na obra *Apontamentos para uma pedagogia fundamental III* (1985, p. 46), Pilotto cita como exemplo uma mostra do Congresso da Escola Nova, realizada em 1922 na França. Ao comentar sobre as exposições escolares, Pilotto distingue os conceitos tradicionais das aulas de desenho e trabalhos manuais de suas proposições.

É que, agora, a exposição está, podemos dizer, sob o signo da sinceridade. Os trabalhos expostos, todos, são produtos do espírito

¹⁰⁷ As exposições infantis nas matérias de jornal são chamadas por vezes de Exposições de Artes Infantis ou Exposições de Artes Plásticas Infantis, mas no documento citado Pilotto (out. 1974, p. 2-3) utiliza o termo Exposições das Escolinhas de Arte. Para Barbosa (1989), a concepção de Escolinhas de Arte deriva das ideias da Escola Nova e são constituídas como espaços extracurriculares. Esses espaços tinham como inquietação se afastar do ensino tradicional. As experiências de espaços extraescolares começam com as classes de arte criadas por Mário de Andrade e Anita Malfatti, desenvolvendo-se até a criação das chamadas Escolinhas de Arte, que receberiam esse nome em consequência da criação da Escolinha de Arte do Brasil, criada em 1948 pelo artista Augusto Rodrigues no Rio de Janeiro. O autor afirma que, após o período do Estado Novo, educadores como Anísio Teixeira e Helena Antipoff apoiaram os projetos educacionais para o ensino de arte, por meio da ênfase a propostas das Escolinhas de Arte. A autora aponta para o fato de que o trabalho desenvolvido nessas Escolinhas era espontâneo e o professor tinha um papel de estimulador da atividade, não cabendo a ele interferir no trabalho do aluno.

criador dos seus autores. Quando elaboramos os novos programas escolares do curso primário, pusemos, entre os objetivos gerais do ensino do desenho o “exercício das forças criadoras do espírito infantil”. E, em relação aos trabalhos manuais, falávamos no “exercício e estímulo à capacidade de criação do espírito infantil”. (PILOTTO, 1952, p. 76)

Assim, apesar das Exposições dos Grupos Escolares serem uma prática corrente desde 1940, citadas inclusive no Regulamento de Ensino, para o intelectual elas estavam sob o “signo da insinceridade”.

O convencional é uma espécie de clichê e ninguém poderá falar em sinceridade dos clichês. [...] muitíssimo pouca coisa, nessas exposições, pode refletir uma atividade criadora do espírito do seu autor. Os trabalhos, quase todos, são baseados em moldes que se copiam. [...] Creio que de tal categoria de trabalhos também não se pode dizer sinceros. Não estão sob o signo da sinceridade. Não há neles nenhuma expressão pessoal. [...] Agora, porém, nestas exposições de 49 e 50, tudo o que está exposto é criação dos alunos. É a verdade de cada aluno. Houve um laborioso trabalho de educação para chegar a estes resultados, para levar cada aluno a encontrar a atual expressão pessoal de si mesmo. [...] Nós cremos que a educação deve se impregnar de um certo esteticismo, no sentido de que deve fazer espíritos permanentemente criadores. Entendemos que esta é uma das suas grandes missões. (PILOTTO, 1952, p. 76 e 77)

Para o intelectual, as experiências demonstradas nas exposições espelhariam a escola serena que almejava, pois estariam sendo demonstradas as possibilidades das atividades de desenho, trabalhos manuais, música e teatro no âmbito escolar, de recriar o espírito e as rotinas instituídas nas escolas da capital, nas quais a “arte, efetivamente a arte, presente na escola, educando o espírito infantil, iluminando-o” (PILOTTO, 1952, p. 79). Na sequência do texto, fica clara a ideia das exposições como vitrines, que deveriam servir de convencimento à adoção em todo o estado dos Programas Experimentais.

Como estratégia de divulgação das exposições, observamos um grande número de artigos citando os certames de 1949 e 1950, com indicação da modernidade dos métodos empregados. Além das matérias citando a exposição infantil do Paraná, no artigo “De vez em quando” (GAZETA DO POVO, 13 dez. 1949), temos uma matéria destacando a ação de Augusto Rodrigues na Escolinha de Artes do Brasil. O autor reconhece o promissor avanço alcançado pela

instituição e pede aos “pedagogos nacionais” que conheçam os seus princípios educacionais. Podemos compreender a veiculação do artigo como uma estratégia de convencimento do campo educacional ao ideal das escolinhas de arte, que por sua vez traria o reconhecimento das ações promovidas pela SEEC.

No artigo intitulado *Aproveitamento das vocações infantis*, estão relacionados os objetivos da 1.^a Exposição Infantil de Artes Plásticas com as melhorias dos métodos empregados nas escolas paranaenses.

A questão do ensino primário se nos apresenta como um dos problemas de maior transcendentalidade, porquanto no seu trato privam as consciências que estão desabrochando para as lutas da individualidade. As crianças, pequeninos seres que expontam para a vida, não têm, é evidente, necessário discernimento e iniciativa. Necessário é, portanto, que nos bancos escolares aprendam elas – já não pelos métodos anacrônicos e obsoletos – as lições baseadas na moderna pedagogia. [...] Os mestres de hoje têm que pautar suas condutas de maneira diferente daquele modo de ensinar que era norma geral de ação dos antigos professores. Evoluíram os tempos, os métodos de ensino. [...] Como exemplo bem vivo e insinuante dessa assertiva, [...] temos em nossos dias realizando-se em Curitiba a 1.^a Exposição Infantil de Artes Plásticas. Nos tempos de então, desconhecia-se iniciativas de um quilate idêntico a esse que ora se processa. [...] O titular da Secretaria de Educação e Cultura nomeou uma comissão de professoras com a finalidade de selecionar os melhores trabalhos dos pequenos escolares. [...] Dessa forma, temos tido o ensejo de apreciar desenhos, recortes, pintura e modelagem que revelam tendências para esses misteres. E as crianças que expõem, pela primeira vez, seus trabalhos, num futuro não muito remoto, talvez venham a participar de mostras de arte de vulto [...]. (GAZETA DO POVO, 7 dez. 1949, p. 1)

Além da concepção de “evolução” dos métodos pedagógicos representados pela exposição, tem-se presente a ideia da escolha dos melhores trabalhos e da arte infantil como ponte para a formação do artista, concepções que não são compartilhadas por Köch. Em seu programa para o Curso Normal, ela faz a seguinte orientação sobre as montagens de mostras infantis:

As exposições realizadas visam diferentes fins, como: 1 – relato do trabalho feito durante o ano; 2 – exposição com finalidade educativa, com devidas explicações, agrupamentos de trabalhos para comparação do espírito inventivo, da espontaneidade. [...] Estas comparações devem ser feitas de modo natural, discreto, sem instituir prêmios e competições que somente trazem desgostos e

fomentam vaidades. 3 – exposição com fim elucidativo, [...] trata-se de completar os trabalhos com explicações [...] que permitem ao visitante leigo compreender o esforço do aluno e assim dar valor ao seu trabalho. (KÖCH, 1950?, p. 6)

Para Köch, as exposições eram concebidas como uma etapa do processo educativo em arte, que visa à compreensão da criação infantil em suas especificidades, e não como uma “miniatura” das mostras adultas, concepção que não parece ter ficado clara ao escritor da matéria.

Com o título “Uma exposição diferente”, é evidenciado o caráter inovador da mostra, relacionado às mudanças dos métodos de ensino.

[...] Longe de nós tentar desmerecer o trabalho patriótico e inestimável dos mestres de outras épocas. Mas a verdade é que tudo evolui, e no ritmo notável dessa evolução estão instituídos os métodos de ensino. [...] A escola primária, nos dias que passam, não se limita “a ensinar a ler e contar”. Hoje, ela abre rumos diferentes, e os mestres podem ser apontados como legítimos garimpeiros do ensino, descobrindo e selecionando legítimas gemas preciosas. [...] Esta exposição é algo que vem confirmar o que dissemos nas linhas anteriores, porque ela perdeu certas características que eram permanentes nos certames dessa natureza. [...] Ela tem um caráter revolucionário, permitam-nos a expressão. Os trabalhos que apresenta executados [...] perderam as características que lhes eram peculiares noutros tempos, para se constituir em algo novo, mais interessante para as crianças, muito mais importantes pelas suas finalidades e pelas razões que orientam a confecção dos trabalhos. (O DIA, 6 dez. 1949, p. 6)

Como na matéria veiculada na *Gazeta do Povo*, a mostra é apresentada como uma renovação dos métodos educacionais, formatação que coincide com os discursos do governo Lupion no sentido de modernização dos processos da estrutura estatal. Veiga (2003, p. 418), ao analisar as exposições infantis realizadas no início do período republicano, alertava que as mostras pretendiam tanto dar visibilidade às escolas como também aos gestores da educação.

A II Exposição de Arte Infantil recebe da imprensa igualmente um grande destaque e a permanência da concepção de modernização dos métodos de ensino. Na matéria intitulada II Exposição Infantil, é evidenciado o mérito da mostra e destacada a ideia da formação espiritual da criança por meio das atividades de artes: “Movimento dos mais interessantes e louváveis é o que

incentiva as artes plásticas em nossos estabelecimentos de ensino primário, dando aos nossos escolares o gosto pela prática dessa atividade, tão proveitosa para o aperfeiçoamento de seu espírito em formação” (GAZETA DO POVO, 9 nov. 1950). Nota-se que, apesar de a mostra contemplar atividades tanto de música como de teatro, sua ênfase recai sobre a exposição de trabalhos plásticos, como pôde ser visto em outra reportagem publicada no dia seguinte à inauguração da mostra, na qual há duas fotografias que mostram a montagem da exposição.



FIGURA 3: MOSTRA DE ARTES PLÁSTICAS INFANTIL, GAZETA DO POVO, 10 NOV. 1950, P. 1.

Na matéria que acompanha a fotografia, temos, apesar do destaque nas artes plásticas, a citação de apresentações de danças folclóricas e de teatro de fantoches, que são seguidas do comentário “Expressão que pelo colorido em forma interpreta o temperamento individual” (*Gazeta do Povo*, 10 nov. 1950, p. 1).

A valorização das mostras infantis como vitrines pedagógicas das mudanças educacionais no estado pode ser evidenciada pelo destaque destas nos periódicos. Paralelamente à Exposição Infantil da SEEC, o Colégio Estadual do Paraná realizou uma mostra de pinturas organizadas por Guido Viaro. Na reportagem, têm-se novamente destacados os aspectos de vanguarda educacional das mostras de artes:

[...] será instalada a exposição de pinturas, gravuras e desenhos de alunos de nosso Colégio Estadual. Trata-se de 200 trabalhos frutos de atividades de arte extracurriculares de um curso livre realizado pelo provecto e emérito professor Guido Viaro. Cerca de 50 alunos participaram dessa mostra de arte, a primeira desse gênero promovida naquele importante centro educacional. [...] estamos seguros que vai impressionar os nossos meios culturais pelo que representa de valor, espontaneidade e pesquisa em arte. (O DIA, 17 nov. 1950)

Cabe destacar que o Colégio Estadual do Paraná¹⁰⁸ era apresentado pelo governo Lupion como uma de suas grandes conquistas no campo educacional, ao lado da criação da Faculdade de Filosofia de Ponta Grossa. Nesse sentido, ao destacar a mostra de arte organizada no Colégio Estadual, temos associada a concepção de modernização dos métodos por meio da inclusão do ensino de arte na perspectiva adotada tanto por Viaro como por Emma Köch, com a valorização da espontaneidade e da individualidade dos alunos. Juntamente com a matéria, foi publicada uma fotografia que mostra a forma de trabalho no “curso livre”.

¹⁰⁸ Em 1943, pelo Decreto n. 11.232, de 6 de janeiro, o presidente da República muda a denominação para COLÉGIO ESTADUAL DO PARANÁ e o interventor federal do Paraná, pelo Decreto n. 1859, de 25 de março, confirma a denominação no âmbito estadual. O Ginásio Paranaense Internato passa a denominar-se Colégio Paranaense, pelo Decreto Federal n. 12.135, de 2 de abril deste mesmo ano, desvinculando-se da tutela do estado. (CEP, 2013)



FIGURA 4: EXPOSIÇÃO DE PINTURAS DO COLÉGIO ESTADUAL DO PARANÁ, O DIA, 17 NOV. 1950.

Na imagem, vê-se um grupo de alunos realizando pintura em cavalete. Pelo posicionamento, é provável que estejam realizando um exercício de observação de um modelo, fora do enquadramento fotográfico. O uso da fotografia pode ser considerado uma forma de “educação” do público visitante, demonstrando o processo de trabalho. Cabe ressaltar que, de acordo com a matéria, a exposição ocorreu no Instituto de Educação e pela data podemos presumir que aconteceu paralelamente à mostra de arte infantil, fato que contribuiria para a representação de modernização do ensino, promovida pelo governo estadual, no ensino primário e no ensino secundário.

Uma observação sobre a posição de Tereza Köch Cavalcanti em relação à criação das escolinhas de arte terem sido iniciadas por sua mãe Emma Köch pode estar associada à forma como as mostras de arte infantil foram apresentadas. Em nenhuma das reportagens temos seu nome citado como organizadora ou mesmo sua presença na inauguração, ao passo que as reportagens de *O Dia* (11 nov. 1950, p. 5) e da *Gazeta do Povo* (10 nov. 1950, p. 1) mencionam a presença de Viaro juntamente com Pilotto na inauguração do certame, o que nos indica que o capital simbólico de Viaro poderia ser considerado mais expressivo para a validação das mostras perante o campo educacional e artístico do que a figura de Köch.

Em uma carta, sem a indicação de destinatário, Emma Köch faz a seguinte menção a sua posição no Departamento de Educação Artística Infantil após a saída de Pilotto da SEEC:

Seguindo o conselho do Sr. Belzak, que conhecia minha difícil situação dentro do Dep. por razão – razão não havia, houve uma espécie de agressão, despeito, preferiam não dar seguimento ao meu trabalho – resolvi pedir transferência para a Escola Experimental Maria Montessori. [...] Não me queixo. Vivi muitos momentos de felicidade observando os olhos brilhantes do artista mirim expressar-se livremente. (KÖCH, 1955)

Na carta, Köch menciona a perda de seu espaço na Escola Experimental Montessori e sua tentativa de se estabelecer no Colégio Estadual do Paraná, indicativos que podem significar que a educadora, após a saída de Pilotto, não conseguiu se estabelecer no campo educacional. Na memória educacional do Paraná, Viaro é tido como o grande articulador do ensino de arte, que aos poucos se estabelecia como um campo especializado da educação.

2.3 CURSOS NORMAIS REGIONAIS

Sob o título *Ruralismo: a escola de D. Luiza*, são apresentados no periódico *Gazeta do Povo* (28 jan. 1949) referências sobre a Escola Rural Fazenda da Barra, no estado de São Paulo. A matéria cita os bons resultados obtidos pela professora Luíza Guerra e referencia a tônica “pelo sentido ruralista da civilização”. São destacados os aspectos ligados à educação centrados na especificidade do meio rural, com a criação de hortas, galinheiros e outras atividades relacionadas ao meio rural. Conforme a matéria, duas grandes lições podem ser apreendidas com a observação da Escola Fazenda da Barra:

[...] a primeira é a de que o ensino rural só pode ser efetuado por *professores especializados, que entendam bastante das coisas da agricultura*, e a segunda está retratada na confissão obtida por D. Luiza de um colono que ela procurou na época da matrícula, para saber quantos dos seus 3 filhos ele mandaria à escola nesse ano: dois ou apenas um? Como um? – perguntou espantado o colono.

Estou perguntando – respondeu a professora. O mais velho já está grandinho e como vai lhe fazer falta em casa e na roça. O segundo... Não, senhora – atalhou logo o homem – vão os três: Em escola como a sua, eu sinto não poder me matricular também. [...] Está aí, nesse diálogo entre a professora e o roceiro, claramente expressa a segunda lição que D. Luiza deu a todos e que seu modesto interlocutor compreendeu muito bem [...], entendeu claramente que só é viável em zona rural [...] aquele tipo de Escola da Fazenda Barra Branca. Só esse tipo de escola pode servir aos interesses dos nossos homens do campo, que, como todos sabem, não gostam das escolas que os governos costumam fornecer fortemente. Escolas de outros tipos, de espírito urbaníssimo, que encantam suas crianças a não gostarem da vida que levam em casa e procurar os “encantos” das grandes cidades. [...] *Escolas para os filhos dos caboclos, só como as de D. Luiza Guerra: com horta, jardim, criação de galinha, árvores frutíferas, colheitas [...], em suma, essencialmente agrícolas.* (N.L., 28 jan. 1949, p. 5, grifo nosso)

Apesar de a matéria não ter sido redigida pelos técnicos da SEEC, deve-se lembrar que a *Gazeta do Povo* era de propriedade do governador, ela trazia elementos que reforçam as iniciativas promovidas pelo governo Lupion, no sentido de manutenção do homem do campo em seu ambiente e a ampliação da atividade agrícola, que, por meio das escolas e outras obras de infraestrutura, receberiam o processo de modernização, enfatizado nos discursos políticos. De certa forma, a matéria busca validar a intenção do governo paranaense de criar os Cursos Normais Regionais¹⁰⁹, já que estes, como indicado, trariam a formação “pedagógica moderna” aos professores, que no caso das escolas isoladas, na maior parte, eram daquele meio.

Conforme Tanuri, a tendência de criação de Escolas Normais Regionais ocorre em contexto nacional nas décadas de 1930 e 1940, sendo decorrente do movimento ruralista, que tinha por objetivo adequar os currículos das escolas normais e primárias às peculiaridades do meio. Nesse sentido, buscava-se:

¹⁰⁹ Conforme Miguel (1997, p. 120-122), os Cursos Normais Regionais foram organizados pela Lei Orgânica do Ensino Normal, instituída pelo Decreto-Lei n. 8.350/1946, que transformava as Escolas Normais em Institutos de Educação e previa os Cursos Normais Regionais de 1.º ciclo, vinculados ao Curso Primário e o 2.º ciclo, vinculado ao Curso Ginásial. Os cursos de 1.º ciclo ou Normais Regionais em princípio deveriam existir nas regiões que não dispusessem de professores formados pelo Normal de 2.º ciclo. Ainda conforme a autora, no momento de implantação da Lei Orgânica do Ensino Normal, o Paraná contava com cinco Escolas Normais secundárias, situadas em Curitiba, Ponta Grossa, Paranaguá, Jacarezinho e Londrina. A última, como exemplo de toda a região norte, estava com sua estrutura bastante deficiente.

[...] utilizar a escola para reforçar os valores rurais da civilização brasileira, para criar uma consciência agrícola e assim se constituir num instrumento de fixação do homem ao campo. Com vistas à preparação de professores especializados para o magistério na zona rural, defendeu-se a criação de “escolas normais rurais”, cuja denominação expressava não apenas a localização da escola em zonas agrícolas e pastoris, mas sobretudo o objetivo de transmitir conhecimentos de agronomia e higiene rural. (TANURI, 2000, p. 75)

Dessa forma, a criação das Escolas Normais Regionais no contexto paranaense acompanha as discussões do campo educacional, procurando inserir a adequação dos métodos educacionais ao meio, e acompanha o movimento da política estadual de investimento no meio rural iniciada no governo de Manuel Ribas e que tem continuidade no governo de Lupion.

A estratégia de investir na instrução do homem do campo fez parte das ações do governo de Lupion, que visavam garantir a colonização do Paraná¹¹⁰, pois “garantir a posse da terra não seria suficiente e, para assegurar a eficácia de sua política de colonização, o governo desenvolve diferentes estratégias de estímulo à produção” (IPARDES, 2006, p. 87).

O investimento nas populações rurais no governo de Lupion se deu basicamente em dois pontos: o assentamento e o apoio ao homem do campo.

O problema da intrusão, segundo Lupion “[...] grave sobretudo ao norte, e mais particulamente nas terras constituídas da ex-concessão de Alves Almeida” (PARANÁ, Mensagem, 1949, p. 71), ainda que não seja considerado algo irremovível, requer pronta solução. A constatação da ocupação desordenada em terras já tituladas ou comprometidas orienta a ação do governo pelo princípio de que “[...] as terras agrícolas devem ser destinadas àqueles que se proponham torná-las produtivas, [portanto, aconselhando] uma solução justa,

¹¹⁰ Conforme Oliveira (2004, p. 28), o problema da colonização do estado é uma questão que se inicia ainda no governo de Manoel Ribas. Ao analisar o contexto paranaense nas décadas de 1930 a 1945, afirma que os principais desafios para a política paranaense estavam nas novas áreas de expansão econômica, como no Território do Iguaçu, no sudoeste do estado e na ocupação das terras cafeeiras no norte do estado. Para o autor, “o Paraná acompanha as linhas gerais do Estado Novo, com alguns eixos de modernização burocrática e o início de políticas industrializantes. Também se assiste a formação do norte cafeeiro, com seu padrão fundiário específico no período, o que corresponde à decadência da burguesia da erva-mate e à ascensão dos novos interesses cafeeiros do norte do Paraná.” (OLIVEIRA, 2004, p. 29)

equitativa e humana para os casos dos intrusos, já que o problema se apresenta como aspecto de amplas proporções e se tornava um verdadeiro caso social que cumpriria resolver a bem da comunidade” (PARANÁ, Mensagem, 1948, p. 55)

Além das obras de modernização, a instrução foi colocada como um problema fundamental para a gestão de Lupion. Na mensagem para a Assembleia Legislativa, de 1949, temos a seguinte observação do governador:

[...] em muitas destas escolas, vêm apenas alunos de primeiro ano, e os pais, menos avisados da importância de levar os estudos de formação escolar de seus filhos, mal adquirem esses primeiros elementos de leitura, escrita e cálculo, já consideram o adquirido bastante, passando a ocupar os filhos como fator de produção, dentro da habitual rotina, voltando estes, como é natural, e dentro de poucos, ao analfabetismo de origem, pela falta de extensão da ação da escola e de oportunidades para a utilização do muito pouco que foi adquirido. (PARANÁ, 1949, p. 107)

Na mensagem à Assembleia Legislativa (LUPION, 1948, p. 11), o governo transmite números, indicando a abertura de “mais de 1.000 escolas na zona rural, beneficiando cerca de 25.000 crianças”, além da criação de 249 Associações de Amigos da Escola e 20 Cursos Normais Regionais, 25 ginásios do estado. Em 1950 o governo estabeleceu convênios com diversas prefeituras para a criação de 500 novas escolas isoladas (IPARDES, 2006, p. 88). Além da criação dessas escolas, iniciou a formação de professores nas Escolas Normais Regionais, já no período de atuação de Pilotto como secretário.

Na obra *A educação é um direito de todos* (1952), escrita logo após Pilotto deixar o cargo de secretário, dedica parte do texto para demonstrar o esvaziamento das escolas isoladas, que na maioria das vezes ofereciam apenas o primeiro ano, visto que a maior parte das crianças, assim que aprendiam a escrever seus nomes, eram retiradas para auxiliar suas famílias nas atividades domésticas e agrárias. Para reforçar sua tese, Pilotto utiliza diversos relatos de professoras das escolas isoladas:

Uma das professoras, da região do norte do Paraná, escreveu-me [...] “Uma escola rural, em lugar distante do comércio e também da civilização como a que eu leciono, tem tantos problemas que seria difícil ou até impossível, resolvê-los de momento; é só o progresso

com sua marcha lenta que poderá solucionar este melindroso caso.” Uma outra me escreveu: “...mas se eles não vêm para a escola eu não posso dar instrução”. (PILOTTO, 1952, p. 14)

Para Pilotto, esse quadro apresentado ocorreu por três razões principais. A primeira é que “os homens incumbidos de dirigir não estiveram nunca presentes”, ou seja, o estado, como agente civilizador, não estaria atuando fortemente na questão educacional. A segunda razão, vinculada à primeira, era o “fatalismo da rotina”, que criaria um círculo vicioso, no qual professores pouco instruídos não teriam a capacidade de realizar as mudanças necessárias para a melhoria da educação. A terceira razão seria a “implacável presença do fator econômico”, que traria, na opinião do intelectual, a equivocada crença da necessidade de esperar “o progresso com sua marcha lenta”.

Em um artigo posterior, chamado *O econômico e a educação*, Pilotto retomou a questão do predomínio do econômico na sociedade, que poderia suprimir a própria vida, esta entendida pelo intelectual como a fusão do espírito com a natureza, que nem sempre se mantém em harmonia.

Mais de uma vez, o homem tem sido escândalo da natureza, eis aí, por exemplo, o modo como utiliza algumas das melhores forças de que é dotado para a Vida, para a conservação e desenvolvimento da Vida, fazendo-as, em vez disso, instrumento de negação ou limitação da Vida, dando-lhes um vicioso sentido restritivo. O caso mais transparente é o uso da força de adaptação da inteligência, que vai terminar na criação do espírito, tornando bipolar (Espírito e Natureza) a realidade única, o homem com um destino próprio, o Espírito simultâneo e dramaticamente procurando e negando a Vida [...] já foi necessário opor sérios reparos ao exclusivismo racionalista, e chamar a Inteligência de imoderada e despótica, reagir contra ela, que empequenecendo a Vida, pretendia assumir toda a amplitude da Vida. Repete-se a situação agora, quando o afã de superação, o impulso fundamental de acrescentamento da Vida, encontra um termo e expressão no atual gigantismo do econômico, e o econômico não apenas alaga a Vida, mas parece querer substituí-la. (PILOTTO, set. 1965, p. 4)

As discussões sobre o processo de modernização e do predomínio do desenvolvimento econômico e da formação para promover esse desenvolvimento fazem parte das discussões promovidas por Pilotto na Associação de Estudos Pedagógicos – AEP, a serem contempladas no terceiro capítulo do presente

trabalho. Mas cabe destacar que, já em sua gestão como secretário, o intelectual procura desvincular o desenvolvimento educacional do desenvolvimento econômico, entendido como objetivo principal das políticas públicas. Pode-se afirmar que, ao conceber os planos para as escolas isoladas, não pretendia promover a modernização, mas encher a escola de vida, de forma que esta pudesse transferir sua aura a toda sua volta. Afirma que seria necessário transmitir “a consciência de um novo espírito, em soluções simples [...]. Soluções que pudessem ser colocadas em prática pelas professoras de tão rudimentar formação, das nossas zonas rurais” (PILOTTO, 1942, p. 15-16).

O plano inicial de Pilotto consistiu em reunir sua equipe por dez dias de discussão¹¹¹, em uma escola isolada do município de Palmeira, situado a 70 quilômetros de Curitiba. De acordo com Pilotto, o prefeito do município prestou amplo auxílio aos trabalhos. Essa informação nos leva a considerar que o período em que esteve à frente do Departamento de Assistência aos Municípios auxiliou-o com o acúmulo de capital social, visto que diversas matérias de jornal publicadas em *O Dia* e na *Gazeta do Povo* destacam o apoio das prefeituras à ampliação das escolas isoladas, bem como à criação dos Cursos Normais Regionais, que seriam subvencionados por elas. Conforme Pilotto, os trabalhos da equipe se deram na criação de planos que seriam imediatamente colocados em prática na escola isolada de Palmeira. “Planos da maior simplicidade que pudéssemos conceber. Dentro da equipe, divisão do trabalho. Mas, rompendo a divisão do trabalho, o espírito de cooperação e o ânimo de todos vivendo cada detalhe” (PILOTTO, 1942, p. 16).

A orientação seria transmitida seguindo algumas áreas traçadas inicialmente por Pilotto, que compreenderiam as seguintes atividades: orientação geral, ensino de leitura e aritmética, atividade social da escola, decoração escolar, atividade agrícola e pecuária, recreação, teatro, folclore, pintura ao ar livre, modelagem, educação sanitária rural, educação física, geografia e ciências naturais. Assim, partindo da ideia de uma escola que respondesse às necessidades da zona rural, com as atividades relacionadas às suas especificidades, percebemos também a inserção de propostas que buscariam

¹¹¹ Para auxiliar na implantação do projeto, Pilotto chamou antigos alunos da Escola de Professores, considerados por ele uma elite do magistério no Paraná, que teriam a função de líderes, inspetores e delegados de ensino.

levar à formação cultural e artística para as crianças bem como para toda a comunidade. Nesse sentido, a proposta pilottiana não se limitava às especificidades do campo, como foi o caso da Escola Rural da Fazenda da Barra, e das orientações feitas pelos órgãos de educação como o Ministério da Educação e o Inep, mas buscava a inserção de formação de uma cultura geral, como proposto em suas ações frente à Escola de Professores e ao Instituto Pestalozzi.

Conforme descrito por Pilotto, após a experiência ser repetida no município de Cerro Azul, a equipe se dispersou pelo estado. Eles deveriam ser uma “presença nova em seu meio”, buscando superar as rotinas instauradas.

Por isso, dissemos que o projeto, seguramente, não era muito prático. Mas o propósito, no entanto, não era menos do que esse: dar uma consciência e formar uma equipe que se dispersaria pelo estado, mas manteria, a distância embora, a afinidade, permitam-me dizer, maeterlinkeana, daqueles que viveram juntos uma hora de grandeza. Tínhamos a convicção de que esse projeto, materialmente pouco prático, devia conter em si uma imprevista fecundidade. (PILOTTO, 1942, p. 17)

Para Pilotto, as professoras das escolas isoladas em geral não tinham a formação adequada, muitas teriam apenas o ensino primário e, na opinião do intelectual, seriam “filhas de seu meio, não o superam em nada, e estão com a incumbência de fazê-lo superar-se. É como se um cego conduzisse um cego” (1942, p. 19). Para a formação dessas professoras, Pilotto traçou cinco pontos de atuação das equipes nas Escolas Normais Regionais: o ensino inicial da leitura, o ensino inicial da aritmética, as aulas ao ar livre, a recreação e, por fim, a Associação de Amigos da Escola e as Associações de Ex-alunos.

No livro *Apontamentos para uma pedagogia fundamental* (1982), Pilotto divide a formação do professor em três eixos: a *formação geral*, a *formação técnica* e a *formação da personalidade de educador*. Os comentários sobre a formação das professoras¹¹² das referidas escolas demonstra que essas não teriam nenhum desses pontos e que seria necessário criar uma consciência

¹¹² Não obstante fosse necessário um estudo mais detalhado sobre o quadro de gênero dos professores das escolas isoladas, estudo que escapa aos nossos objetivos, é pertinente observar que, ao referir-se às escolas isoladas, Pilotto (1942) utiliza o substantivo *professor* sempre no feminino.

profissional, fornecer metodologias e técnicas educacionais e, por fim, ampliar a sua cultura geral. Sobre os cinco pontos de atuação, faz o seguinte comentário:

[...] o primeiro ponto: ensino inicial da leitura. Apenas o ensino inicial, para aquele ano. As razões são claras. Mesmo porque não podemos pensar em modificar, de uma só vez, os hábitos de ensinar da professora. A norma [...] há de ser: pouco a pouco e acabamento. Pelas mesmas razões, introduzimos o segundo ponto: ensino inicial da aritmética. (PILOTTO, 1942, p. 21)

A justificativa para dedicar-se ao ensino inicial da leitura e da aritmética se baseia na constatação feita por Pilotto de que em geral as escolas isoladas eram escolas de primeira série, e que poucos alunos seguiam para outras etapas. Na questão da metodologia, ele defendia o ensino simultâneo ao invés do ensino individual. Essas considerações sobre a simplificação dos objetivos da escola isolada serão sistematizadas por Pilotto em suas obras ligadas à AEP. Quanto a suas propostas para o ensino da leitura e da matemática, visto que escapam ao escopo desta pesquisa, serão deixadas de lado e passaremos, assim, aos três pontos seguintes, pois trazem as considerações de Pilotto sobre o ensino de arte e a formação da cultura geral. Sobre o terceiro ponto, o intelectual faz a seguinte observação:

[...] aulas ao ar livre. De certo não se trata de nada verdadeiramente essencial. Mas, ao mesmo tempo que, nas minhas visitas às escolinhas isoladas, me impressionava tão fundamentalmente o acanhado e tão pouco educativo das salas de aulas, tão pobres de tudo, a natureza sempre em volta oferecia, em inevitável confronto, um vivo contraste. E sempre me ficava a observação de quanto ilógico que se conformasse com o mais pobre e até mesquinho e antieducativo, quem podia ter a mais perfeita sala de aula possível ao alcance imediato de sua mão. (PILOTTO, 1942, p. 21)

Ao compararmos o ambiente descrito por Pilotto das escolas isoladas com a sua proposta realizada no Instituto Pestalozzi, temos o claro contraste entre a escola idealizada, a escola existente e a escola possível. Enquanto o Instituto Pestalozzi deveria ser um ambiente no qual até o mobiliário e os ambientes teriam

um caráter educativo¹¹³, as escolas isoladas de antemão se valeriam de aulas ao ar livre como uma forma de combater a rotina, despertando nos alunos e na professora o interesse por novos hábitos. Nesse sentido, Pilotto compreendeu que a criação de prédios escolares seria uma segunda etapa do processo de reforma educacional; a primeira etapa, por sua vez, deveria ser a mudança dos métodos e hábitos, ou seja, do “espírito” da escola.

No quarto ponto sobre a recreação transparecem mais os objetivos de Pilotto para o ensino de arte e o “exercício das forças criadoras do espírito infantil”. O autor comenta sobre esse ponto:

[...] esse pareceu-nos basilar. Não quero traçar o confronto e o contraste, para não estender demais. Direi apenas o que pretendemos: pintura ao ar livre, modelagem, teatrinho de fantoches, horas de história, rondas. Dois grandes objetivos determinaram nossa escolha: fazer a escola mais amena e pôr em jogo não só valores espirituais mais ricos, mas o próprio exercício das forças criadoras do espírito infantil. Nota-se que não dissemos desenho, mas pintura ao ar livre, e não dissemos trabalhos manuais, mas simplesmente modelagem, primeiro porque tais atividades estão profundamente no rumo dos interesses infantis, segundo porque a técnica do seu ensino pode ser reduzida, no início, ao absolutamente simples, terceiro porque tais atividades são de molde que tornam quase impossível a quadriculação do espírito infantil, forçando a pôr em jogo as suas verdadeiras forças. (PILOTTO, 1942, p. 21-22)

Mirando-se no possível, antes que no meramente ideal, Pilotto concebe para as escolas isoladas o quarto ponto, incorporando a pintura e a modelagem às atividades de desenho e trabalhos manuais. A opção da pintura em vez do desenho pode estar associada à posição de Pilotto na relação entre as concepções de arte longa e arte breve. O desenho seria encarado pelo intelectual

¹¹³ Aplicando uma concepção de ensino baseada na autoeducação, Pilotto cria, para o Instituto Pestalozzi, características organizacionais em sintonia com aquela concepção. Em sua descrição do jardim de infância, menciona mesas e outros materiais feitos sob medida, pensados especialmente para as crianças. Pilotto ressalta que a escola foi concebida observando não meramente o adulto em que a criança se transformará, mas sobretudo o desenvolvimento biológico da criança como tal. Ele acrescenta que a visão estreita, que se limita à consideração do futuro, “teve que impor à criança uma vida imprópria para seus interesses, o que fez da escola um lugar triste” (PILOTTO, 1946, p. 21). Sua concepção de ensino contrasta com o que ordinariamente se concebe ser a estrutura escolar, já que, de acordo com ele, o Instituto não deveria se assemelhar a uma escola, mas a uma casa de crianças. (SILVA, 2009, p. 148)

como uma atividade que exigia além da criatividade, observação e aprendizagem técnica, como pode ser visto na concepção dos Programas Experimentais. Ao considerar a arte renascentista como um exemplo de arte longa, na qual a pintura estaria sustentada pelo desenho (considerando os aspectos de estrutura, perspectiva e volume), fica clara a opção em deixar o ensino do desenho para professores especializados, ao passo que a pintura talvez fosse associada à arte breve, como considera a pintura de caráter modernista, cujas qualidades de cor e expressividade são consideradas mais importantes.

Assim, para Pilotto, as práticas de desenho deveriam estar ao encargo de professores especialistas, conforme observamos nos cursos que foram ofertados na Escola de Professores durante sua gestão para a preparação de professores nessas áreas, que naquele momento visava à formação dos professores para as escolas dos centros urbanos.

Semelhanamente ao que é de costume em todos os centros, mas pela primeira vez em nosso estado, com essas proporções, depois de muitos anos, entram hoje em funcionamento sete cursos de aperfeiçoamento para o magistério. Foram eles confiados ao Instituto de Educação de Curitiba [Escola de Professores], que assim cumpre a sua finalidade de ampliação da cultura do professorado primário do estado. Os referidos cursos serão de: Educação Física, *Desenho*, *Trabalhos Manuais*, Estudo Escolar, Administradores Escolares, Recreação Infantil, Orientadores das escolas primárias isoladas rurais. [...] Foram convidados para ministrarem as aulas dos referidos cursos nomes dos mais expressivos do nosso meio cultural, em cada um dos ramos daquelas especializações, reunindo *artistas*, pedagogos, médicos, engenheiros, que assegurarão aos cursos o seu êxito incontestável. (GAZETA DO POVO, 12 mar. 1949, p. 1 e 5, grifo nosso)

Pelo exposto, observamos a preocupação em assegurar, para as práticas de desenho e de trabalhos manuais, professores competentes na área, o que naquele momento seria impossível para escolas isoladas, escolas de mestre único. Os artistas que estariam nesses projetos como ministrantes iniciais desses cursos não foram expressamente mencionados no periódico. Contudo, nossa investigação junto às fontes e em pesquisas anteriores, como as de Osinski e Simão, permitem identificar nomes como Guido Viaro, Osvaldo Lopes e Emma Köch. Para Pilotto, deixar uma tarefa de tamanha envergadura ao encargo de

professores sem formação seria um descaso com as forças criadoras infantis que colaboraria para reproduzir o que chamou de “bonito convencional” ou clichê.

Para o intelectual, a atividade criadora infantil tinha um “inesperado valor artístico”, estando próxima da sua concepção de arte breve, em que a criatividade e a expressão caminham lado a lado. Pois, para ele, a arte infantil não teria a disciplina – necessária à arte longa –, mas um “expressionismo dominante”. Compreender a produção infantil enquanto produção artística aproxima Pilotto de artistas vinculados às correntes modernistas no Brasil.

Entre esses artistas, podemos destacar a poeta Cecília Meireles, que compartilha com Pilotto a ideia de formação estética para a criança e o professor. Na obra *Crônicas da educação* (2001), uma organização de 800 textos da autora, contam-se 34 artigos sobre ensino de arte, dos quais a maior parte havia sido publicada na coluna Páginas de Educação¹¹⁴. Meireles afirma que:

O problema da educação estética da infância precisa ser contemplado com mais atenção pelos pais e professores, porque ele contém, em grau notável, possibilidades inúmeras para o desenvolvimento e aperfeiçoamento da criança. A razão de estar sendo ainda tão descuidado na escola, malgrado a suposição de muita gente que vê um piano no salão principal e assiste um espetaculzinho decorativo, nas festas de fim de ano, está em que os professores de hoje ainda não dispõem, na sua totalidade, da cultura estética indispensável para a sua vida e orientação. (2001, p. 25)

A ideia de formação estética para os professores foi desenvolvida por Pilotto durante sua atuação na Escola de Professores e foi destacada em diversas de suas obras. Assim, percebe-se uma aproximação de Pilotto com o discurso de Cecília Meireles sobre a necessidade de uma orientação estética para todos os professores, não apenas para os especialistas.

Sobre a relação de Pilotto com a obra de Cecília Meireles, temos em seus apontamentos autobiográficos (PILOTTO, 198-, p. 45) a menção de colaborações regulares à coluna Páginas de Educação, organizada pela poeta, embora não especifique o teor dessas contribuições. Outra menção feita à obra de Cecília aparece no livro *Prática da escola serena* (1946, p. 22), no qual Pilotto indica a

¹¹⁴ Entre junho de 1930 a janeiro de 1933, Cecília Meireles esteve à frente da coluna Página de Educação, do jornal carioca *Diário de Notícias*. As publicações veiculavam artigos de sua própria autoria e também de colaboradores, dentre os quais Erasmo Pilotto.

obra da poeta como exemplo de criação artística que poderia ser trabalhada com as crianças no Instituto Pestalozzi.

Além da contribuição de Cecília sobre o ensino de arte ao campo educacional, apontamos também as concepções do escritor Mário de Andrade, nas décadas de 1920 e 1930, como estruturadoras das teorias sobre ensino de arte no contexto nacional. Mário de Andrade defendia a concepção da criação infantil como arte e, de acordo com Ana Lúcia Goulart de Faria (1999), possuía um grande acervo de desenhos infantis. Em suas aulas no Instituto de Artes da Universidade do Distrito Federal, ele defendia a consideração da arte infantil como produção artística. Para a autora, Mário de Andrade, na comparação entre a arte infantil com a arte primitiva, afirma que a arte da criança não repete a história da humanidade, numa crítica direta ao educador e teórico Luquet, para quem o desenho infantil passaria por fases até chegar ao realismo visual. No texto *Realismo intelectual* (1966), Mário de Andrade afirma que:

A criança não só inverte a ordem da criação como inverte também a ordem dos estilos que o pré-histórico nos apresenta, pelo que dele sabemos até agora. Trata-se exatamente pois de um idealismo. Quando o Futurismo italiano, desejoso de ser mais realista que o real, pretendeu representar o objeto não só no que era visto, mas nas diversas maneiras com que podia ser visto, agora sim, ele caiu num realismo intelectual que partia exclusivamente das possibilidades sensoriais da visão. [...] Ao passo que no desenho da criança não há escolha voluntária de tal ou qual aspecto visual possível do objeto, mas uma imposição fatal, um imperativo categórico da noção definidora, do conceito, de ideia universal que a mentalidade infantil se faz do objeto [...] pouco importa, está claro, que esta síntese infantil se nos apresenta como grosseira e incompleta. Quando a criança passa desse idealismo definidor para o realismo visual, muito embora esta passagem se dê gradativamente, os dois processos aliás se manifestando concomitantemente desde o início, jamais havendo manifestações do chamado "realismo intelectual" integrais (...) quando a criança passa de uma fase para outra, na verdade não se deu passagem alguma. (ANDRADE *apud* FARIA, 1999, p. 72)

No texto, Mário de Andrade defende que a arte infantil não passaria do naturalismo, que caracteriza a arte pré-histórica, para o realismo intelectual, representado, aos olhos do autor, pelo futurismo e suas experiências de representar o movimento e a velocidade dos objetos. De acordo com ele, a criança, em seus trabalhos, realizaria dois movimentos: o de observação e o de

abstração da realidade representada. De acordo com ele, se, no amadurecimento artístico da criança, houver uma mudança, esta não seria resultado de uma evolução, mas de fatores externos, como a alfabetização, por exemplo. Ainda conforme Faria, na década de 1930, Andrade estudava as manifestações artísticas infantis referindo-se à “liberdade de expressão” como uma das qualidades da arte da criança. Na década de 1940, substitui o termo por “expressão pessoal”, e atribui à criança a capacidade de viver a cultura e de produzir cultura por meio de sua expressão.

Apesar de não encontrarmos em Pilotto uma teoria estruturada sobre o desenho infantil¹¹⁵, é possível afirmar que ambos os autores concordam na concepção da criança como consumidora e produtora de cultura, que em geral a educação tradicional não contemplava.

Sobre a formação de professores nas Escolas Normais Regionais, Pilotto concebe um plano próximo ao da Escola de Professores, inserindo dois centros de atividade extracurricular que teriam funções próximas às do Centro de Cultura Dona Júlia Wanderley e do Centro Superior de Pedagogia.

Como observado no capítulo anterior, a interlocução com Gentile levou Pilotto a conceber a formação de dois níveis de professores: os líderes, aqueles que iriam promover mudanças sociais, e os “demais, aqueles que iriam desenvolver a sua prática pedagógica de modo mais comum e rotineiro” (MIGUEL, 1997, p. 89). Assim, a formação dos professores das escolas isoladas deveria partilhar da mesma concepção e, nessa medida, fornecer uma cultura geral a todos e, para aqueles que demonstrassem uma maior capacidade, deveria haver uma formação complementar, a fim de serem formadas lideranças do campo educacional.

No plano dos Cursos Normais Regionais, os Centros de Alunos são colocados como instituições que, não obstante tenham um caráter extraescolar, são consideradas partes fundamentais da formação do professor, devendo considerar o desenvolvimento da cultura profissional, especializada e geral.

¹¹⁵ O desenho, para Pilotto, não tinha como objetivo a cópia fidedigna de um objeto, mas buscava aguçar a percepção visual, pois “quem desenha precisa saber enxergar” (PILOTTO, 29 jun. 1946, p. 4). Conforme sublinha Silva, Pilotto concebe o desenho a partir da observação como um exercício de aprimoramento da percepção. (SILVA, 2009, p. 75)

Assim, além do programa de matérias obrigatórias¹¹⁶, os cursos deveriam incentivar a:

[...] formar um Centro de alunos, preocupado dessa formação geral dos alunos. [...] Há um fortíssimo elemento educativo no fato dos próprios alunos se empenharem na cultura geral da turma: uma poderosa sugestão, permanente se faz ativa. [...] Interpretação, em cada uma das sessões, de músicas de um período da história da música, a partir dos clássicos até nossos dias. [...] Na mesma sessão, uma parte da literária, procurando-se, mesmo, o sincronismo nos períodos da literatura e da música, sempre que assim convenha às exigências do programa. Idem em relação à pintura. A par disso, o Centro realizará cursos de cultura geral, por exemplo: sobre *folk-lore*, sobre Bach, sobre arte mobiliária, etc. Incluam-se, ainda atividades de teatro, reconhecido o valor do teatro escolar, sobretudo para a juventude, como uma fonte excepcional de alargamento espiritual [...]. (PILOTTO, 1952, p. 50-51)

Além do Centro de Alunos, os cursos deveriam contar com um Serviço de Informação, que encaminharia os alunos para atividades que incrementassem sua formação cultural, tais como exposições de arte, concertos, conferências, filmes, livros e programas de rádio (PILOTTO, 1952, p. 51). Apesar de não obrigatório, Pilotto propõe um rigoroso controle de fichas que tragam informações sobre a cultura geral dos alunos, informando seus pontos fortes e fracos. Partindo desse controle, os alunos mais capacitados seriam encaminhados para o Centro Maior de Pedagogia. Para esse Centro, sugere como atividades possíveis: “realizar um curso sobre o município, estudá-lo mais a fundo do que vai fazer em classe, procurando traçar um plano de adaptação da escola isolada rural de cada distrito [...] fazer o estudo da obra de Machado de Assis, etc.” (PILOTTO, 1952, p. 52). Sobre a formação da personalidade do professor, apesar de fazer parte da estrutura do Curso Normal, o Centro Maior de Pedagogia deveria aprimorá-la, privilegiando o contato de seus integrantes “com os superiores ideais da Humanidade, com as grandes figuras e os grandes movimentos” (PILOTTO, 1952, p. 58).

¹¹⁶ Todas as cadeiras deveriam, na concepção de Pilotto, focar a atividade em sala de aula dos futuros professores. Assim, nas aulas de português, além dos conteúdos, práticas como contar histórias deveriam ser enfatizadas.

Percebe-se no plano de Pilotto a intenção de criar uma distinção entre aqueles professores que estarão ligados às atividades de rotina escolar e aqueles melhores, identificados por meio do serviço de fichas de liderança, incluindo em sua formação elementos de acúmulo de capital cultural, incentivando atitudes de liderança e de planejamento. Para Pilotto, a formação principal se daria pelos Centros, visto que as atividades, apesar de não obrigatórias, constituem um ponto fundamental de sua estratégia. Nesse sentido, a autoeducação torna-se um princípio central em sua proposta, visto que a formação integral do professor se daria além do curso normal, pelas atividades que dependeriam de cada indivíduo.

Refletindo sobre a concepção de formação de uma elite, Miguel (1997, p. 130) afirma que a educação brasileira, especialmente a partir da década de 1940, inicia um movimento a respeito da formação de elites condutoras, embora focado especialmente na questão do ensino secundário e superior. Aproxima-se da definição de Pilotto inspirada em Gentile de formar dois tipos de professores, os líderes e aqueles ligados à rotina escolar. A autora afirma que a preparação das elites vinha da necessidade criada pelo processo de industrialização brasileira, que criou um descompasso “entre a produção cultural e o progresso econômico e entre o progresso econômico e o desenvolvimento social” (XAVIER *apud* MIGUEL, 1997, p. 130). Isso levaria a um processo de perpetuação do saber como um instrumento de poder de uma classe dominante, que traduzia o princípio de “educar para o progresso” em “educar para o comando”, reforçando a função da escola brasileira em preparar para uma elite condutora.

Embora Pilotto não coloque nesses termos a função de formação de lideranças na Escola Normal, por meio do encaminhamento de atividades extraescolares, sua concepção deixa clara a ideia de que alguns professores podem assumir essa função, enquanto outros estariam ligados à rotina escolar.

Outra estratégia utilizada por Pilotto a fim de criar uma cultura artística nos alunos das Escolas Normais Regionais foi a de levar obras e artistas para ministrarem cursos nas instituições. Anita Pilotto (1987, p. 61-62) escreve que no dia 21 de março de 1949 o artista e professor Osvaldo Lopez¹¹⁷ realizou cópias de

¹¹⁷ Osvaldo Lopes foi professor de desenho da Escola de Professores e colaborou com Pilotto em algumas iniciativas no campo artístico, como as Exposições de Arte Infantil de 1943 e 1944 e a coluna “Guriza, vamos desenhar” (1944), publicada no jornal *O Dia*, que

esculturas de João Turin que seriam levadas às escolas isoladas. Na Casa João Turin, encontramos evidências fotográficas da participação do próprio Turin em aulas na escola isolada de Palmeira. Nas imagens, vemos o artista explicando o trabalho de modelagem tanto às alunas quanto às crianças que possivelmente pertenciam à escola isolada associada ao Curso Normal Regional de Palmeira.



FIGURA 5: QUATRO FOTOGRAFIAS DE JOÃO TURIN EM PALMEIRA, PROJETO DO PROFESSOR ERASMO PILOTTO COM PROFESSORES NORMALISTAS, ARQUIVO CASA JOÃO TURIN, 1949.

O trabalho de modelagem foi destacado por Pilotto dentro das práticas no quarto ponto do programa das escolas isoladas, no item recreação, como já vimos, e com o objetivo de despertar o espírito criador da criança e, nesse caso, também dos professores, incentivados a também produzirem. Nos Programas Experimentais do Curso Primário (1950, p. 33), na seção sobre trabalhos manuais que aborda a modelagem, é recomendado que o professor realize conjuntamente uma modelagem “simples, de fatura acessível à criança, ao mesmo tempo em que conversa sobre seu trabalho”. Percebemos que, para o intelectual, além do

tinha como objetivo incentivar a prática de desenho por meio de sugestões de exercícios e análise de trabalhos das crianças.

contato com a produção artística, o professor também deveria ter contato com a prática artística, modelo que poderia ter sido apreendido da prática realizada por Guido Viaro, que, conforme Osinski (2006), tinha por hábito, tanto no magistério infantil quanto para artistas, realizar seus trabalhos conjuntamente, embora, ainda conforme a autora, ao dirigir o Centro Juvenil de Artes Plásticas – CJAP¹¹⁸, Viaro menciona que as monitoras – professores responsáveis pelas atividades e acompanhamento, não deveriam interferir nos trabalhos das crianças, respeitando sua liberdade de expressão.

O quinto ponto da proposta de Pilotto para as escolas isoladas era a criação de Associações de Amigos da Escola, as quais tinham por função tornar a escola um polo de difusão cultural em seus acanhados ambientes. Ao iniciar suas considerações sobre essa proposição, Pilotto relembra a atuação de seu amigo Francisco Tiago da Costa na escola isolada do Tanguá – apesar de não referenciar no texto essa informação. Cita sua ideia de “melhorar a vida” daquela comunidade e faz a seguinte descrição dela, após cinco anos da formação de sua Associação:

Hoje, não aumentou o número de moradores do lugar, as casas são distantes umas das outras. [...] Não posso dizer que a vida econômica tenha sofrido uma transformação fundamental. Até desejo salientar esse fato. Mas a vida mesma, é melhor ali. O grande charco defronte à escola é um campo de esportes. Vi as moças da localidade jogando *vollei-ball*, com trajes próprios. De certo, as crianças dali sempre nadaram no rio. Mas agora o fazem sistematicamente. Todas elas têm um aspecto sadio. O curandeirismo fez um profundo recuo. Essas crianças não têm vermes e toda a população, praticamente, é vacinada com

¹¹⁸ O Centro Juvenil de Artes Plásticas teve o artista e professor Guido Viaro como idealizador e foi criado em 16 de junho de 1953. Após anos instalado nas dependências da Biblioteca Pública do Paraná, se transfere em abril de 1989 para sua sede no casarão reformado e adaptado para ateliê de arte, situado na rua Mateus Leme, número 56, onde se encontra até o presente momento. Pode-se se dizer que o CJAP seja pioneiro no Brasil. Em 1937 – quando era professor no Colégio Belmiro César – percebendo a importância do trabalho de arte com crianças e jovens, Viaro inicia um trabalho de educação infantil que, em 1953, acabaria eclodindo em uma grande exposição do Centenário da Emancipação Política do Paraná. Para essa exposição foram convidados alunos de várias escolas públicas. Após a realização desta, houve a oficialização do CJAP, sendo reconhecido como órgão público competente para o ensino de arte. (SILVA, 2002, p. 12-13)

regularidade. [...] Quero apenas falar da Associação de Amigos da Escola. Foram esses amigos que trabalharam em suas horas de folga e drenaram o lodaçal e construíram o campo de esportes. [...] construíram o prédio novo da escola [...], um prédio de alvenaria, com amplo salão dotado de palco, com local para oficinas de aprendizagem, com lugar para festas – *centro de vida social e escola*. (PILOTTO, 1952, p. 36, grifo nosso)

A concepção da Associação de Amigos demonstra que, apesar de entender a escola como um centro de difusão de cultura e de civilidade, ele não necessariamente está ligado ao progresso econômico, mas à melhoria da vida. A escola, como representante do estado, não seria tanto a executora das ações, mas coordenaria as forças da comunidade para realizar as melhorias necessárias, dentro do possível. Ao explicar a concepção das Associações inspiradas nas experiências mexicanas, Pilotto deixa transparecer sua concepção de democracia, na qual reforça o caráter não partidário e enfatiza o sentido de cooperação, que foi um dos pontos de sua formação no CCF, inspirado no estudo de Gandhi e de Tolstoi.

A democracia só se pode aprender de uma maneira, isto é, pela prática. A menos que a democracia penetre no sangue e na medula das pessoas, isto é, a menos que decorra da prática, nada há que nos leve a crer em sua sobrevivência. [...] O conceito de democracia afirma que a forma democrática de governo é a essência do regime. Deposita excesso de confiança em constituições e eleições, achando que dando direito de voto já se consegue a verdadeira democracia. A democracia, porém, é muito mais que apenas forma de governo: é uma espécie de sociedade em que a finalidade é o aperfeiçoamento da personalidade humana e a cooperação o meio de consegui-la. (PILOTTO, 1952, p. 38)

O texto de Pilotto apresenta aspas, como se fossem citações, embora não estejam referenciadas, como em outros momentos de seu texto. Dessa forma, não podemos identificar se as palavras são do próprio Pilotto ou de outro autor, embora sua escolha represente um posicionamento. Assim, para o intelectual o cooperativismo entre a escola e a população é um fator determinante para o sucesso escolar, pois, como afirmou, a “escola é deficiente, de um ponto de vista material, em tudo, e não podemos esperar dar um remédio imediato e bastante a isso, pelos caminhos normais” (PILOTTO, 1952, p. 38).

Pilotto se refere às missões culturais mexicanas, que refletem as concepções sobre a educação rural no México surgidas após a revolução de 1917, que ocorreram em decorrência da necessidade de adequação dos camponeses às propostas de melhor distribuição de terras e melhor utilização de recursos naturais (BONI, 2007, p. 218). Lourenço Filho, uma das figuras centrais do Movimento pela Escola Nova, publica em 1952 um artigo na *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, editada pelo INEP, sobre a experiência das escolas rurais mexicanas. Segundo o educador, o movimento político, naquele contexto,

Não tardaria, porém, a ganhar corpo novo, movimento inspirado nos dois princípios já referidos – o da ação federal no ensino e o da escola de ação social. Sem a aplicação desses princípios, no entender de intelectuais, que da revolução haviam participado, todos os sacrifícios de sangue e de vidas, que ela exigira, teriam sido inúteis. (LOURENÇO FILHO, 1952 p. 114)

Conforme Lourenço Filho, a partir de 1921 as missões culturais dirigiram-se para o interior do México com a incumbência de:

[...] pregar, esclarecer, convencer; a incumbência prática, recrutar jovens que tivessem terminado o curso primário e quisessem se dedicar ao ensino em novos moldes. Em cada localidade deveriam permanecer três ou quatro semanas, a fim de orientar os futuros professores e instalar escolas, onde e como pudessem. Competir-lhes-ia falar aos indígenas sobre o passado da raça e seus heróis, os novos direitos de cidadania afirmados pela Constituição, as vantagens da vida social organizada, os cuidados de higiene, a importância, enfim, dos conhecimentos modernos na vida de todos. (LOURENÇO FILHO, 1952, p. 114)

Conforme Miguel, a iniciativa de Pilotto procura adaptar os princípios das missões culturais mexicanas à realidade das escolas isoladas do estado, procurando dar ao habitante rural:

[...] além da escolaridade básica, o sentido de melhoria da vida rural nos aspectos social, cultural e produtivo. Não se tratava de discutir a organização da sociedade, ou os motivos do atraso da forma de vida do habitante rural, mas sim adequá-lo à estrutura social vigente, fazendo-o melhorar sua forma de produção e o nível de vida socioeconômica cultural com seus próprios meios. (MIGUEL, 1997, p. 148)

Cabe lembrar que a obra *A educação é um direito de todos* foi publicada no mesmo ano do artigo de Lourenço Filho, o que de certa forma representa uma certa consonância das ideias de Pilotto com as de outros educadores ligados ao Movimento pela Escola Nova, além de indicar a abertura de Pilotto à análise de experiências educacionais desenvolvidas fora dos contextos europeu e norte-americano que, em obras posteriores, na década de 1960, seriam revistas pelo intelectual.

Inspirado nas experiências mexicanas, Pilotto propõe a criação das Associações, entidades sociais de fomento e amparo à escola que teriam como funções principais:

[...] auxiliar a que a escola, junto da qual se constituem, cumpra a sua função de melhorar a vida do homem que reside no local. [...] conseguir para escola, se necessário, locais para atividades agrícolas, para recreio das crianças, para aulas ao ar livre, [...] auxiliar a manter o local em que a escola funciona em boas condições, [...] realizar um esforço tão eficaz quanto possível para assegurar uma matrícula e frequência regular das crianças à escola [...], ajudar o inspetor escolar para que as escolas progridam moral e materialmente [...], procurando, em síntese, constituir-se no apoio moral necessário ao mestre, com o objetivo de que estes tenham facilidades e a tranquilidade para dedicar-se exclusivamente à educação. (PILOTTO, 1952, p. 39)

Na concepção de Pilotto, as Associações seriam fundamentais para o sucesso das escolas isoladas, por incorporarem e modificarem seu meio, mas ele alerta que essas não podem ser mantidas pela rotina, mas apenas por um “espírito permanentemente ativo”. Pilotto retoma com esse conceito as bases do pensamento do Movimento pela Escola Nova, formuladas por John Dewey, que, conforme Trindade (2009, p. 33), concebeu os valores da vida social nos princípios de cooperação, solidariedade de esforços, livre comunicação em oposição ao privilégio e à iniciativa individual, de forma que a democracia é vista como o cenário privilegiado para a vida coletiva, na qual as demandas sociais devem estar harmonizadas aos interesses de seus membros, ao mesmo tempo que defendeu que a solução democrática não se restringiria à democracia política, mas abrangeria a democratização da cultura, o que abre espaço para a poesia, a arte e a religião (NUNES, 2010, p. 44).

Por fim, tornar as escolas isoladas um centro de cultura foi um dos pontos defendidos pelo INEP, na década de 1950, ao analisar um documento escrito por Lourenço Filho para a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura – UNESCO, em 1953. Almeida (2005, p. 289-291) salienta que entre as preocupações explorados pelo intelectual está a concepção de tornar a escola um “centro cultural do vilarejo”. Conforme a autora, a escola, para Lourenço Filho e por consequência para o Inep, tendo em vista que o documento foi elaborado em ação conjunta entre os dois órgãos,

[...] representa o acesso ao conhecimento, à possibilidade de se adquirir cultura distinta dos meios rurais. Nela concentram-se eventos e festividades da comunidade, e não é incomum vermos que a escola “transforma-se” em teatro, em sala de cinema, quem sabe em salão de baile, em local de exposição dos trabalhos de alunos, centro de atendimento médico, entre outras possibilidades. (LOURENÇO FILHO *apud* ALMEIDA, 2005, p. 290)

Assim, a escola teria, para as regiões rurais, uma multiplicidade de funções e se tornaria o centro da vida da comunidade, cabendo ao professor ser o “guia da comunidade”, nas palavras de Lourenço Filho. Partilhando dessa proposição, Pilotto, como secretário, procura, por meio dos Cursos Normais Regionais, dar corpo a essa concepção.

3 ESTRATÉGIAS DE PERMANÊNCIA NO CAMPO EDUCACIONAL: A CRIAÇÃO DA ASSOCIAÇÃO DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS

Após a saída da SEEC, Erasmo Pilotto inicia sua ação fora da esfera pública, ou melhor, tangenciando essa esfera, pois, como veremos adiante, muitas das ações posteriores à SEEC, apesar de anunciadas como autônomas, apresentam incentivos governamentais. Outro ponto de tangência com a esfera pública está no fato de que suas ações e parte de suas obras se dedicaram a discutir a educação pública estatal, repensando os sistemas de ensino tanto no contexto nacional como no latino-americano, demonstrando a continuidade de sua intervenção no campo educacional e político. Assim constitui-se como objetivo desse capítulo investigar a ação de Pilotto após sua saída da SEEC, analisando a criação da Escola Moderna Dario Vellozo¹¹⁹ e da Associação de Estudos Pedagógicos – AEP.

Conforme Puglielli, após a saída de Pilotto da SEEC, o intelectual foi transferido para o Tribunal de Contas do Estado, no cargo de auditor, considerado pelo autor uma compensação à sua trajetória profissional, o que lhe permitiu receber “justos vencimentos”. Sobre a transferência de Pilotto para o Tribunal de Contas, ao final do governo Lupion, temos duas evidências, ambas encontradas no jornal *Diário da Tarde*, criticando o ex-governador pela transferência de alguns de seus aliados políticos ao Tribunal. Na reportagem, encontramos a seguinte referência feita a Pilotto:

Pelo que soubemos, apenas dois dos funcionários atingidos pela lei possuem estabilidade – os Srs. Pinheiro Jor e Erasmo Pilotto. Ocorre que ambos foram irregularmente investidos, pois que, de acordo com o Estatuto dos Funcionários Públicos, não podiam ser transferidos de carreira como o foram. Assim é quase certo que tanto um como outro voltarão aos cargos anteriores, de delegado e professor, respectivamente. Dessa forma, o atual governo deixa evidente o seu propósito de cumprir a lei com um sentido humano, resguardando o

¹¹⁹ Algumas observações sobre a Escola Moderna Dario Vellozo foram publicadas no artigo “A criança e o contato com a arte: a experiência da Escola Moderna Dario Vellozo” (SILVA, 2010). Nesse artigo, foram explorados os relatos encontrados nos diários escolares. Em investigações posteriores no INP, foram encontrados dois trabalhos de crianças realizados sob a orientação de Pilotto. É na análise desse material imagético que avançaremos nossa contribuição na trajetória do intelectual e no papel da arte na educação.

apostolado do direito como preocupação primordial da grandeza comum. (DIÁRIO DA TARDE, 8 mar. 1951, p. 1-6)

Nas edições posteriores do periódico, não foram encontradas novas menções ao caso e, considerando o comentário de Puglielli, podemos concluir que Pilotto permaneceu no cargo até sua aposentadoria. É possível que, mesmo com sua saída da SEEC, o intelectual mantivesse certa autonomia, pois pôde, no ano de 1951, realizar uma viagem pela Europa, juntamente com Anita Pilotto, retomando suas atividades em 1952 na Escola Moderna Dario Vellozo. A criação dessa escola nos indica que Pilotto dispunha de boas relações na nova gestão da SEEC, pois teve a permissão para a criação da instituição em anexo ao Instituto Neopitagórico – INP, mesmo oficialmente estando no Tribunal de Contas. Após a saída da SEEC, o intelectual inicialmente assumiu o magistério na Escola Dario Vellozo, concebendo-a como uma escola experimental. Pilotto permaneceu na instituição por um ano. Entre 1953 e 1956, criou a Escola Paranaense de Pedagogia, que conforme depoimento de Pilotto, que tinha por finalidade atuar como:

[...] uma escola de metodologia prática, para as escolas primárias de todo o estado, em particular do interior, as aulas dadas por correspondência. Eu escrevia as aulas, aproveitando aquelas experiências referidas atrás; mimeografava e expedia, atendia à correspondência; fazia propaganda. (PILOTTO, 2004, p. 92)

As experiências às quais Pilotto se remete são os Programas Experimentais e a Escola Moderna Dario Vellozo, experiências que resultaram na escrita das obras *A educação é um direito de todos* (1952) e *Organização e metodologia do ensino na 1.ª série primária*. Esta última viria a ser publicada apenas em 1964. Em continuidade às ações promovidas na Escola Paranaense de Pedagogia, em 1956, Pilotto cria a AEP com o retorno de Lupion ao governo. A AEP foi uma instituição particular, mantida por Pilotto, que publicou onze de suas obras, além de um periódico intitulado *Revista de Pedagogia*. A instituição se manteve ativa de 1956 até 1970 e concentrou suas atividades na produção de pesquisas educacionais e assessoria, bem como conferências e cursos dirigidos à formação de professores.

3.1 ESCOLA MODERNA DARIO VELLOZO: UMA APROXIMAÇÃO DA ARTE BREVE

A experiência da Escola Moderna Dario Vellozo nos permitiu, ao investigar o arquivo do INP, encontrar fontes de natureza distinta daquelas utilizadas até o momento nesta pesquisa, pois trazem vestígios diretos da atuação de Pilotto como professor. Esses vestígios são três diários¹²⁰, escritos por alunos da escola, sendo que os dois primeiros tratam do ano de 1952 e contam as atividades cotidianas de uma classe que teve Erasmo Pilotto como professor. Além dos diários, temos fontes imagéticas como reproduções de obras de arte, gravuras de autoria de Guido Viaro montadas em álbuns, uma pintura também realizada pelo artista e duas imagens feitas por crianças. São fontes que permitem uma olhar sobre a própria história do ensino de arte, por remeterem ao uso de imagens em um momento no qual predominavam as teorias ligadas à livre expressão, que desaconselhavam submeter a criança à influência da arte feita por adultos.

A criação da Escola Moderna Dario Vellozo, conforme Radhail Grein Vellozo (1959), ocorreu no final de 1951, quando Pilotto procurou o então diretor do INP, Rosala Garzuze, para acordar a fundação de uma escola experimental, chamada em caráter não oficial de Escola Moderna Dario Vellozo, na qual poderia testar uma nova proposta de metodologia de ensino, que deveria aplicar:

[...] os mais avançados métodos da pedagogia moderna. [...] O professor Erasmo Pilotto, empolgado pelo seu grande ideal de escola serena que tanto tem difundido e realizado, doou a mobília e farto

¹²⁰ Os diários remetem-se aos anos de 1952 e 1953 e indicam que no início de 1953 Pilotto deixou as aulas, sendo encaminhada, a seu pedido, a professora Aimée Belegard da Silva para a Escola Moderna Dario Vellozo (VELLOZO, 1959, p. 41-42). Em declaração dada ao autor, Radhail Grein Vellozo, neta de Dario Vellozo e responsável pela biblioteca do INP, afirma que a professora Aimée deixou as turmas em 1957 e nesse mesmo ano ela deu continuidade à escola, encerrando suas atividades em 1976. Um documento manuscrito da década de 1970 indica que a criação da escola se realizou em 14 de janeiro de 1952, sem registro da Secretaria de Educação e Cultura. O registro seria realizado apenas em 1953, nomeando a instituição de Escola do Instituto Neopitagórico. (SILVA, 2010, p. 3)

material didático, e ministrou as aulas às várias turmas durante o primeiro ano letivo. (VELLOZO, 1959, p. 41)

Ainda conforme Vellozo, o INP cedeu duas salas anexas ao Templo das Musas. Pilotto justifica a criação da escola no seguinte comentário:

Fiz desde a seleção do desenho do mobiliário, que mandei construir à expensa minha, como foi às minhas expensas o mais da instalação, e abri a matrícula para a 1.^a série primária, convicto de que um dos pontos nevrálgicos de nossas grandes necessidades estava no ensino desse ponto. Comprei um macacão, assumi a regência dessa classe de 1.^a série primária, no bairro então de crianças pobres onde está localizado o Instituto, não para fazer a Escola Nova que eu poderia talvez fazer, mas para estudar a metodologia com que podemos contar. (PILOTTO, 2004, p. 91)

A instituição seria a continuidade das experiências educacionais propostas na SEEC nos Cursos Normais Regionais. Seria, nesse sentido, não a Escola Nova, idealizada por Pilotto, mas um modelo facilmente reproduzível e acessível para qualquer localidade, ideia confirmada pelas sistematizações de sua experiência no livro *A educação é um direito de todos* (1952) e nas publicações da *Revista de Pedagogia*. A instituição deveria ser uma resposta às dificuldades enfrentadas nas escolas de mestres únicos, o que explicaria a divisão dos alunos em grupos de não alfabetizados e alfabetizados, em uma mesma turma, reproduzindo a realidade das escolas isoladas do interior do Paraná. Resposta que por sua vez não significaria esquecer os princípios da Escola Nova:

Assim, cuidando apenas, nesse momento, do simples problema de nosso atraso metodológico, eu limitava consideravelmente as coisas, mas à procura de eficácia real. É claro, diga-se de novo, que isso não significava regenerar ou sequer esquecer minha grande aspiração da Educação Nova. (PILOTTO, 2004, p. 91)

Mas, apesar de não pretender que a instituição fosse a Escola Nova que idealizava, o intelectual deu destaque ao ensino de arte, ministrado de forma integrada ao currículo escolar. Para evidenciar nossa afirmação, faremos a transcrição de alguns trechos dos diários do ano de 1952, que evidenciam o contato das crianças com obras de literatura, artes plásticas e música. Faremos a

transcrição dos depoimentos mantendo, quando tivermos a autoria, o formato nome e sobrenome.

O dia 28 de janeiro estava muito quente. O professor nos ensinou a brincar de Dom Inverno. Este brinquedo é muito bom. Faltaram muitas pessoas mas assim mesmo brincamos muito. Fizemos composições sobre os grandes pintores: Piero della Francesca, Masaccio. Chegaram todas as nossas carteiras mas não pudemos sentar porque tava molhado. Nossa aula sempre é agradável. (28 jan. 1952)

Em outro trecho, temos a descrição da apreciação de obras artísticas em diferentes linguagens:

[...] ele [Erasmus Pilotto] trouxe para o jornal mural um quadro do Cristo pintado por um dos maiores pintores do mundo, chamado Leonardo da Vinci. Este quadro foi feito para a Ceia, mas isto não foi realizado, segundo nosso professor. O Cristo neste quadro está triste, com os olhos fechados e a cabeça inclinada para o lado. Hoje também ouvimos em discos a Valsa n. 3, de Chopin, e no fim da aula ouvimos outros discos. Vimos *A divina comédia*, de Dante [...]. (30 jan. 1952)

Percebe-se que a escolha de Pilotto recai em obras eruditas da arte europeia, representantes do que autor chamou de arte longa. Além da apreciação de reproduções, Pilotto procurou levar os alunos ao contato com artistas e obras de arte de maneira direta. Como exemplo das atividades relatadas nos diários, temos um recital realizado pela Orquestra Estudantil de Concertos, a visita ao ateliê de Guido Viaro e a visita a uma exposição de artistas franceses, realizada em Curitiba. O depoimento a seguir mostra a descrição de uma aluna sobre a visita da Orquestra Estudantil de Concertos à escola.

E por fim chegaram. Começaram a tocar, tocaram *A primavera*, melodias de amor, etc... Eu fiquei triste quando o Moisés disse que estava terminado o programa de hoje. Eu tive vontade de pedir para eles que tocassem a *Serenata* de Schubert. (Lenita Druler, 14 fev. 1952)

Outra evidência da valorização do contato com a produção artística é uma pintura a óleo de Viaro que representa uma estudante, pertencente ao acervo do INP e doada à escola, de acordo com Radhail Grein Vellozo (2008), após uma

visita ao ateliê do artista. Foi possível encontrar também, junto ao material que restou da escola, gravuras em xilogravura e monotipia, algumas delas assinadas por Viaro. Parte dessas gravuras foi montada em formato de álbuns, que provavelmente serviriam para a manipulação dos alunos. Em uma xilogravura, o nome Viaro foi escrito no canto inferior esquerdo com uma letra que parece ser infantil. Caso essa hipótese seja verdadeira, demonstra que os alunos tinham acesso às gravuras e podiam manipulá-las.

Sobre a visita ao ateliê de Viaro, não há indicação no diário¹²¹, mas encontramos uma menção à obra no seguinte depoimento:

Quando entramos, o professor mandou cada um de nós pintar uma coisa. Eu, a Iraina e a Iglair pintamos o quadro da menina que ganhamos do Viaro. A Mariame e a Gaci pintaram cada uma uma coisa da cabeça delas. (Iara Carmem Zandoná, 19 ago. 1952)

Percebe-se nas descrições das atividades de aula o valor dado por Pilotto ao contato com a arte para a formação da criança e, dessa forma, a apreciação artística era um dos fundamentos da metodologia de Pilotto. Importa lembrar que a ênfase à leitura de obras de arte como estratégia de ensino artístico seria sistematizada no Brasil apenas na década de 1980, com o desenvolvimento da Abordagem Triangular¹²² (BARBOSA, 1986). Embora em perspectivas diferentes, Pilotto deu à leitura de obras de arte uma valorização que não era defendida pelos professores de arte da década de 1950, ligados nesse período muito mais às propostas inspiradas na educação pela arte ou à livre expressão.

Em termos de repertório de imagens, Pilotto manteve como critério de escolha obras de características clássicas, como os artistas renascentistas Leonardo da Vinci e Andrea del Verrocchio, ou de artistas brasileiros ligados a correntes classicistas, como Ado Malagoli, embora junte a esse repertório obras

¹²¹ O fato foi mencionado por Vellozo em depoimento ao presente autor.

¹²² Abordagem Triangular foi uma concepção educacional sistematizada pela pesquisadora brasileira Ana Mae Barbosa, na década de 1980. A abordagem tem como perspectiva para o ensino de arte o resgate dos conteúdos da área de arte, com o intuito de marcar a disciplina como área de conhecimento no currículo escolar. A proposta se baseia em três pontos fundamentais: contextualização artística, leitura da obra de arte e fazer artístico. Sua proposição se contrapõe às práticas anteriores, como a livre expressão, por trazer a leitura e a contextualização da arte como parte fundamental de sua abordagem.

de características modernistas, como as gravuras de Viaro, que estariam dentro da concepção de arte breve conceitualizada por Pilotto. Outra evidência da entrada da estética modernista são duas pinturas realizadas por crianças que fazem parte do material da escola, arquivado no INP.



FIGURA 6: PINTURAS INFANTIS, GUACHE S/ PAPEL. ACERVO DO INEP

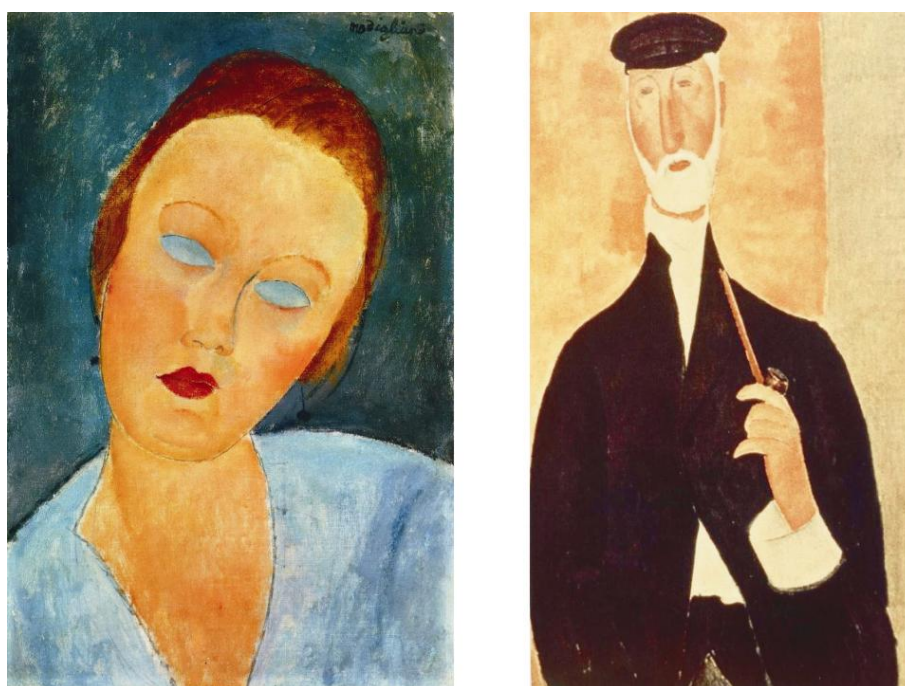


FIGURA 7: DUAS PINTURAS DE AMEDEO MODIGLIANI

Na figura 6, vê-se duas representações executadas em guache sobre papel de embrulho. Não temos referências sobre as pinturas nos diários e nem encontramos no acervo do INP algum livro que traga imagens relacionadas. Ao observar essas pinturas, temos uma referência direta ao artista italiano Amedeo Clemente Modigliani (1884-1920), figura 7¹²³, especialmente nos traços dados ao rosto do retrato feminino, os olhos preenchidos com azul e o alongamento da figura características de suas obras. Numa busca às obras de Modigliani, encontramos os retratos de referência das pinturas infantis.

Observando as pinturas executadas pelas crianças e as obras de Modigliani, notamos uma tentativa de reproduzir fielmente, tanto em termos de posição das figuras, como das cores utilizadas. Isso nos indica que os alunos da Escola Moderna Dario Vellozo tiveram acesso a uma reprodução de boa qualidade e por um bom tempo, o que explica a construção detalhada de ambos os retratos.

A partir dessa evidência, podemos comprovar o uso feito por Pilotto de obras de arte, mesmo que sejam obras que fogem do cânone da arte longa, aproximando-se do que chamou de arte breve. Assim, Pilotto sai da linha traçada por Tolstói e adentra ao terreno da arte moderna. Cabe lembrar que, para o contexto paranaense, o expressionismo social de Viaro era a modernidade possível e a obra de Modigliani apresenta características próximas ao expressionismo, embora o artista não seja classificado como tal pela história da arte. Dentre os aspectos ligados à pintura moderna, a obra do artista italiano apresenta características de planaridade e a estilização das formas, características que permitiram que as crianças as percebessem e reproduzissem. Nesse sentido, a arte breve era um caminho possível para contato com o fazer artístico, valorizando os aspectos da espontaneidade e da criatividade, diferentemente da disciplina e da genialidade da arte longa.

Podemos aproximar as ideias de Pilotto com a concepção de Mario Pedrosa, crítico de arte brasileiro que, entre as décadas de 1940 e 1970, publicou *A arte moderna, considerações sobre as relações da criança com a arte*,

¹²³ Imagem da esquerda: MODIGLIANI, Amedeo. *Retrato de madame Surville*, 1918. Óleo s/ tela. 44,5 x 29 cm. Coleção particular. Imagem da direita: MODIGLIANI, Amedeo. *Homem com cachimbo*. 1918. Óleo s/ tela. 92 x 60 cm. Coleção particular.

relacionando sua produção com a arte primitiva e com a arte moderna. Para Pletitsch (2012), Mário Pedrosa foi um crítico das pedagogias modernas de ensino de arte, consideradas pelo intelectual como simples válvulas de escape para a expressão infantil.

Embora tenha reconhecido os excelentes resultados obtidos e a fecunda experiência alcançada pela pedagogia artística moderna, que se apoiava na liberdade de criação e no esforço de explicitação dos impulsos e anseios de expressão da personalidade da criança, exigindo determinados meios e técnicas, no texto *Crianças e arte moderna* (PEDROSA, 1996, p. 81-84), Mário Pedrosa avalia que isso se transformou numa atitude estereotipada, reduzindo esse impulso criador a “uma simples técnica de exprimir emoções e conflitos”, que procura exclusivamente aprimorar essa técnica de desinibição e desabafo, desprezando a forma, a integração, para ele o essencial, transformando essas produções em traduções imediatas de um estado emocional subjetivo (PLETITSCH, 2012, p. 6).

Para Mário Pedrosa, a criança, mas não apenas ela, deveria entrar em contato com arte, e o museu seria para o intelectual o lugar de excelência para esse fim, especialmente para o contato do público com a arte moderna. O crítico propôs que o museu criasse estratégias para educar seu público, incentivando-o e ensinando a olhar a arte moderna. Nesse sentido, apesar de Pilotto conceber a escola como o espaço de contato com as artes longa e breve, sua perspectiva mantinha os espaços expositivos, mostras e concertos como um lugar privilegiado do contato com arte. Vale lembrar que, na década de 1950, Curitiba não contava com um museu de arte¹²⁴ dedicado à arte moderna, de forma que ainda não podemos falar em âmbito local no entendimento do museu enquanto instância educativa, como na perspectiva de Mário Pedrosa. Ao sintetizar a contribuição de Pedrosa para o ensino de arte, Pletitsch afirma que este:

Propunha a valorização tanto do produto artístico como dos processos; buscava explicações sobre a natureza da criação artística

¹²⁴ O MAC – Museu de Arte Contemporânea foi criado na década de 1970, ao passo que os Museus de Arte Moderna de São Paulo e do Rio de Janeiro foram inaugurados no ano de 1948. Em Curitiba, na década de 1940, além do Museu Paranaense, destinado ao acervo histórico, mostras de arte eram realizadas no Orfeon do Instituto de Educação ou em galerias particulares e institucionais.

e sobre os processos de ensino/aprendizagem dos conhecimentos artísticos; defendia uma educação crítica do conhecimento construído pelo próprio aluno, com a mediação do professor, acerca do mundo visual; considerava a arte um dos fatores primordiais no processo de autoconstituição do homem; concebia a arte como conhecimento, importante por si mesma e não por ser instrumento para fins de outra natureza; questionava a arte como sendo de domínio exclusivo da expressão, a livre expressão como *catarsis*, trazendo a arte para o domínio da cognição, integrando subjetividade e objetividade, razão e sensibilidade. (PLETITSCH, 2012, p. 9)

Ao aproximarmos a concepção de Pedrosa com a perspectiva de Pilotto, encontramos em ambos os intelectuais a ideia da arte como um aspecto formativo do homem, com uma importância em si mesma. Apesar de Pedrosa considerar a arte moderna como elemento fundamental desse processo dialógico, Pilotto, com sua concepção de arte breve, concebia a arte moderna como um elemento facilitador que deveria permitir à criança e ao adulto o contato posterior com as grandes produções do espírito humano, destacadas como arte longa.

Para Pilotto, a arte breve seria sinônimo de arte acessível, inclusive no sentido de sua produção:

Um jovem, que nunca teve contato antes com a pintura, pode, de um dia para outro, produzir obras aceitas no julgamento novo, uma vez que descubra uma linguagem dele. [...] A originalidade pode ser levada ao ponto de procurar a antiarte. Diga-se o mesmo da poesia, da escultura, da música, menos da arquitetura, porque a casa cai. [...] A arte breve nasce, em parte fundamental, da ruptura dos dogmas, que caracteriza a vida moderna. Os preconceitos, as velhas verdades, como o velho cânone de arte, se englobam num todo. [...] Mas o que me parece fundamental é o fenômeno extraordinário da democratização da cultura. Porções maiores da população alcançam a cultura. E a arte breve é sua linguagem. (PILOTTO, 1976, p. 235-236)

Essa forma de arte “irmã gêmea” da comunicação de massa (televisão, histórias em quadrinhos, propaganda) seria a facilitadora do acesso à cultura, mesmo que não sendo a cultura superior pretendida por Pilotto em seus Centros Superiores de Pedagogia. Nesse sentido, concorda com Pedrosa em sua função cognitiva. Embora afirme que a restrição à arte breve vem da tirania da crítica moderna, que a impõe como estilo dominante: “Também não cremos em dogmas.

E temos que, ordinariamente, pelo caminho longo, se chegou mais alto e mais longe. Ticiano. E Dante.” (PILOTTO, 1976, p. 235-236).

3.2 ASSOCIAÇÃO DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS

[...] Urgente, urgente. Criar Escolas Novas, propagá-las, experimentá-las em modalidades diferentes, e utilizá-las para a formação de nossos especialistas. Uma política intensiva nesse sentido. Estou dizendo isso, mas sei que, mais uma vez, o reacionarismo, o comodismo e a superficialidade não me ouvirão. Reconheço que, em boa parte, não fui ouvido porque eu, pessoalmente, pelas minhas franquezas, não soube me fazer ouvir. (PILOTTO, 2004, p. 100)

Com essas palavras, Pilotto descreve os objetivos da Associação de Estudos Pedagógicos, bem como justifica a não implantação de suas ideias como políticas educacionais no estado. Embora atribua à sua personalidade esse fracasso, deve-se considerar que no momento da atuação da AEP (1956-1970) o campo educacional no Paraná tinha uma configuração muito diferente da que tinha nas décadas de 1940 e 1950.

Se, em um primeiro momento, na década de 1950 e início dos anos de 1960, as configurações do campo educacional, inspiradas pela concepção modernizadora e desenvolvimentista, foram permeadas pelo pragmatismo deweyano, representado por Anísio Teixeira na figura de diretor do Inep, traduzidas por Pilotto em suas formulações para a organização do sistema educacional parananese, baseadas em Dottrens, em um segundo momento, com o início da ditadura civil-militar iniciada em 1964, temos as formulações que seguiam os preceitos da Escola Superior de Guerra – ESG, apoiadas pela mesma base modernizadora e desenvolvimentista.

No contexto estadual, na década de 1960, o Paraná passa a organizar sua proposta político-econômica a partir das proposições da ESG, que destacavam a ênfase na industrialização. Conforme Gonçalves (2012, p. 26), essas diretrizes de planejamento do desenvolvimento da ESG previam que este fosse realizado pela ação direta, modernizante, racional e dinâmica do estado. Para a autora, essas

diretrizes guiaram as políticas educacionais do Paraná, associando educação ao desenvolvimento do estado, a partir de dois argumentos básicos:

1) considerando que também há justificativas do processo modernizador, como visado a assegurar o bem-estar social, a expansão do acesso à escola passa a ser parte do processo de desenvolvimento do estado; e 2) essa expansão é necessária para formação de mão de obra mais qualificada ao novo cenário econômico que se busca construir, industrializado. (GONÇALVES, 2012, p. 28)

Para a autora, esses argumentos levariam as políticas públicas estaduais a ressaltar a necessidade da expansão do sistema de ensino, além de relacionar a educação à formação de mão de obra qualificada, a fim de assegurar as condições plenas para a industrialização.

Nesse contexto, a AEP tinha por principal objetivo a formação metodológica dos professores, buscando, por meio de periódicos e publicações, discutir planos, propostas e metodologias de ensino, em uma ação de continuidade das atividades de Pilotto, como professor e gestor educacional. A instituição foi uma estratégia de permanência de Pilotto junto ao campo educacional após a sua saída da SEEC, em 1951, a qual se pode afirmar que inicia na criação da Escola Moderna Dario Vellozo e continua com a AEP.

A estratégia de criação de uma agência de pesquisa para o assessoramento das políticas públicas foi uma das formas como os intelectuais passaram a agir na esfera pública, pois, a partir da década de 1950, a educação passou a ser pensada como fator determinante para a democracia e o desenvolvimento do país, a partir da “modernização planejada”. Assim, “a mobilização no interior do campo intelectual foi marcada pelo empenho em criar instituições e abrir mercado próprio para o assessoramento na condução das políticas públicas, tendo como princípio norteador o planejamento racional e científico” (XAVIER, 1999, p. 82).

Assim como um órgão privado, a AEP se destinava a discutir métodos e políticas educacionais para a escola pública. Conforme Puglielli (1996, p. 28), a associação foi muitas vezes custeada pelo próprio Pilotto, embora, ao descrever seus colaboradores, ele afirme que estes foram colocados à sua disposição pelo governo estadual: “a Associação contava com um corpo de colaboradores

constituído por professoras, minhas antigas alunas¹²⁵, formadas no espírito da Escola Normal, *que haviam sido postas à nossa disposição pelo governo do estado*” (PILOTTO, 2004, p. 96, grifo nosso). De acordo com o intelectual, a AEP contou com esse grupo até 1960. Cabe ressaltar que o período citado por Pilotto corresponde ao segundo mandato de governador de Moysés Lupion (1956-1961), o que nos indicaria que, apesar de não integrar a equipe da SEEC nessa gestão, contou com a colaboração da esfera estatal para iniciar a AEP.

Dentre outros colaboradores, referidos como “sustentáculos” da AEP, Pilotto (2004, p. 99) cita os nomes de Orlando Chaves, Alir Ratacheski, Antônio Weinhardt, Saul Lupion Quadros e Benedito Cordeiro. Entre os citados, destacamos o jornalista Saul Lupion, pertencente à família Lupion, outro meio de o intelectual conseguir apoio à sua empresa.

Afora a *Revista de Pedagogia*, a AEP publicou uma série de monografias sobre a situação do ensino no estado do Paraná, relacionadas no quadro abaixo.

TÍTULO	AUTOR(ES)	PUBLICAÇÃO
<i>Estudo de áreas culturais do Paraná como fundamento da educação</i>	Samuel Guimarães da Costa	1956
<i>Problemas abertos no estudo de sistemas escolares para o Brasil</i>	Erasmio Pilotto	1958
<i>Situações de desenvolvimento brasileiro e a educação</i>	Erasmio Pilotto	1959
<i>Escala curitibana do teste de Dearborn</i>	Zélia Milléo Pavão e Ailema Luvizon Frank	1959
<i>Prioridades financeiras para o ensino paranaense</i>	Erasmio Pilotto e Wilson Martins	1960
<i>Hipóteses e diretrizes para o estudo das resistências à mudança social, tendo em vista a educação e a instrução pública como condição ou fatores</i>	João Roberto Moreira	1960?
<i>Direito à educação</i>	Erasmio Pilotto	1960
<i>Tecnologia e educação</i>	Ernesto Luiz de Oliveira Jr.	1960
<i>A evasão escolar em Curitiba</i>	Agar Klingelfus e Elba Ravaglio	1961
<i>Organização e metodologia do ensino na 1.ª série primária</i>	Erasmio Pilotto	1964
<i>Graal</i>	Erasmio Pilotto	1965

¹²⁵ Apesar de não mencionar quem são as ex-alunas colaboradoras, pela lista de colaboradores da *Revista de Pedagogia* pode-se citar quem foram as participantes da AEP. Ver tópico 3.2.1.

<i>Problemas da educação</i>	Erasmus Pilotto	1966
<i>Que se exalte em cada mestre um sonho</i>	Erasmus Pilotto	1967
<i>Para um humanismo individualista</i>	Erasmus Pilotto	1968
<i>Theodoro De Bona</i>	Erasmus Pilotto	1968
<i>Dario Vellozo</i>	Erasmus Pilotto	1969

TABELA 1: PUBLICAÇÕES DA ASSOCIAÇÃO DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS

Ao observar o quadro de publicações, nota-se que após 1961, todas as publicações são de Pilotto, diferentemente do período anterior, no qual o intelectual contava com o apoio da esfera estatal na AEP. E pelas características das obras publicadas pela AEP, após 1961, vemos uma diferente estratégia das publicações. Entre os anos de 1956 e 1961, as obras têm como foco principal a discussão dos aspectos políticos e organizacionais do ensino público paranaense, ao passo que, após 1961, com exceção das obras *Problemas de educação* (1966), *Th De Bona* (1968) e *Dario Vellozo* (1969), os títulos remetem a publicações do pensamento pedagógico de Pilotto, numa tentativa de cristalização de sua obra perante as novas configurações dos campos educacional e político do estado.

Ao analisar os autores listados das publicações da AEP, constatamos que, em sua maioria, eram ligados à UFPR. Entre estes, temos Ailema Luvizon Frank, Ernesto Luiz de Oliveira Jr., Samuel Guimarães da Costa e Zélia Milléo Pavão, o que nos indica uma aproximação de Pilotto à instituição, que passava a assumir um papel predominante na formação de especialistas em educação, aos poucos suplantando o papel da Escola Normal, como analisaremos adiante.

Conforme Puglielli (1996, p. 28), a orientação dada à AEP se baseou na interlocução de Pilotto com a obra do pedagogo suíço Robert Dottrens¹²⁶, cuja

¹²⁶ Robert Dottrens (Carouge, Genebra, 1893 – Troinex, 1984) – Pedagogo, professor (1924) e codiretor (1944) do Instituto de Ciências de Educação (Instituto J.-J. Rousseau) da Universidade de Genebra, onde lecionou a partir de 1944 a cadeira de Pedagogia Experimental e, a partir de 1952, a cadeira de História da Pedagogia; foi fundador, em 1928, de uma escola experimental, Escola du Mail. É especialmente conhecido por ter projetado e implementado um "método de cartões individuais de trabalho", para o auxílio do ensino primário [...] (TRECCANI, 2012, tradução nossa). "Dottrens, Robert. Pedagogista (Carouge, Ginevra, 1893 – Troinex 1984). Professore (1924) e condirettore (1944) dell'Institut des sciences de l'éducation (Istituto J.-J. Rousseau) dell'univ. di Ginevra, dove dal 1944 insegnò anche pedagogia sperimentale e dal 1952 pedagogia e storia della pedagogia; fu il fondatore, nel 1928, di una scuola sperimentale, l'Ecole du

aplicação o intelectual havia observado pessoalmente na Europa, em viagem realizada em 1951, após a saída do cargo de Secretário de Estado da Educação e da Cultura. A obra de Dottrens é caracterizada pela configuração experimental e pela necessidade de individualização do ensino, cujo método se baseia na utilização de cartões individuais de trabalho. Ao realizar uma busca dos títulos de Dottrens na biblioteca da UFPR, constatamos que das oito obras¹²⁷ encontradas apenas uma pertenceu à biblioteca particular de Pilotto¹²⁸, *Le progres a l'école: selection des eleves ou changement des methodes?* (1936), o que nos indica que a aplicação do método realizada pelo intelectual se deu mais por sua observação em seu período de estudo na Europa do que pela leitura de sua obra. Dos oito títulos encontrados, quatro são anteriores a 1956, data da fundação do AEP, o que permitiria o contato de Pilotto com o autor.

O sistema de fichas ou cartas (*cartes*) de Dottrens é uma das principais características de sua proposta. Na obra pertencente ao acervo de Pilotto, temos as descrições e os objetivos dos três tipos de cartas de controle dos alunos. Para o autor, esse controle deveria ser operado “[...] não por meio de notas escolares, mas por um conjunto de mapas e gráficos que mostram graficamente o controle imediato do trabalho de cada estudante em cada disciplina¹²⁹” (DOTTRENS, 1936, p. 121, tradução nossa). As cartas ou fichas seriam de três tipos: a primeira, a carta do estudante – *la carte de l'élève*; a segunda, a carta de experiência ou laboratório – *la carte de laboratoire*; e a última, a carta da classe – *la carte de*

Mail [...]. D. è noto specialmente per aver ideato e realizzato un "metodo di lavoro individuale per schede", come aiuto e correttivo dell'insegnamento primario collettivo” (TRECCANI, 2012).

¹²⁷ Dentre as obras de Dottrens encontradas, temos: *A classe em ação* (1974); *A crise da educação e seus remédios* (1973 e 1976); *Como mejorar los programas escolares* (1961); *Didactica para la escuela primaria* (1973); *El problema de la inspeccion y la educacion nueva* (1935); *Hay que cambiar de educacio: reflexiones, responsabilidades, perspectivas* (1946); *La ensenanza individualizada* (1959); e *Le progres a l'école: selection des eleves ou changement des methodes?* (1936).

¹²⁸ Após o falecimento de Erasmo Pilotto, sua esposa Anita Pilotto doou seu acervo bibliográfico à UFPR. Conforme Miguel (1995, p. 81), foram doados 13 mil obras pertencentes à biblioteca particular do intelectual.

¹²⁹ [...] no par le moyen de notes scolaires mais par un jeu de cartes et de tableaux de contrôle montrant graphiquement et instantanément le travail effectué par chaque élève dans chacune branches. (DOTTRENS, 1936, p. 121)

classe. Nesse sentido, a classificação dos estudantes seria realizada pela análise conjunta dessas três cartas.

A carta do estudante estaria dividida em atividades diárias e atividades semanais, que seriam avaliadas pelo professor. Caso o aluno concluísse com suficiência os trabalhos de uma unidade, ele poderia passar a outro assunto; no caso de insuficiência, ele retomaria as atividades. A carta de experiências, por sua vez, seria realizada pelo professor¹³⁰, e nela seria traçada a marcha de cada atividade desenvolvida buscando “[...] intervir, encorajar, estimular, para cumprir da melhor forma a função de ‘chefe do trabalho’, a tabela referenciará imediatamente a posição de cada um em relação a seus pares da mesma idade¹³¹” (DOTTRENS, 1936, p. 122, tradução nossa). Por fim, a carta da classe permitiria ao professor, melhor que o sistema de notas, observar a posição de cada aluno, a fim de poder intervir na classe de maneira mais completa. Para Dottrens, esse sistema atua como uma ferramenta de intervenção que permite que “o professor perceba, pelo avanço em alguns ramos, facilidades, gostos, aptidões; e o atraso, pelo contrário, revela deficiências, dificuldades, o que pode desempenhar um papel útil para aconselhar e ajudar¹³²” (DOTTRENS, 1936, p. 122, tradução nossa).

Na edição n. 3 da *Revista de Pedagogia*, a concepção de fichas de trabalho é explorada como uma forma de disposição das atividades realizadas pelos alunos e de organização do trabalho docente. Concebidas como uma proposta de individualização do ensino, são apresentadas as fichas de atividades gramaticais das professoras Franciliza X. S. Vallente e Sara Sartori e o artigo de Ivete Torres Ribeiro sobre a individualização do ensino. Foram realizadas as seguintes observações sobre o sistema:

130 Dottrens utiliza o termo *maître*, que em tradução direta significa mestre, mas pode ser utilizado para designar professor ou portador de formação superior.

131 [...] intervir, encourager, stimuler, remplir au mieux sa fonction de ‘chef de travaux’, le tableau le renseignant immédiatement sur la position de chacun par rapport aux camarades de même âge. (DOTTRENS, 1936, p. 122)

132 [...] le maître se rend compte, par l’avance dans certaines branches, des facilités, des goûts, des aptitudes; par le retard, au contraire, il décèle les insuffisances, les difficultés; il peut alors intervenir utilement pour conseiller et pour aider. (DOTTRENS, 1936, p. 122)

1) Pelas observações feitas e pelos resultados das provas, podemos afirmar que a futura grande experiência sobre o sistema de fichas individualizadas do ensino logrará pleno êxito, desde que: a) as fichas não contenham erros de qualquer natureza e sejam convenientemente graduadas; b) o aluno disponha de espaço suficiente para trabalhar; c) o professor esteja preparado para a aplicação das fichas, não descuide da verificação dos exercícios e esteja atento para bem orientar os alunos; 2) O sistema de fichas (adequadamente usado) é superior ao sistema corrente em nossas escolas porque: a) atende individualmente à criança; é mais ativo; c) contém motivação na própria ficha; d) leva a um conhecimento mais profundo, dispensando a recapitulação, geralmente exigida pelos demais sistemas; e) desenvolve a leitura, o que vem sendo um dos grandes problemas da escola primária. (TORRES, ago. 1957, p. 32-33)

Para Pilotto, a individualização do ensino é uma aspiração metodológica capaz de dar a cada criança o ensino adequado à sua capacidade de aprender, sendo extremamente útil, especialmente no contexto das escolas isoladas, e facilmente utilizável por professores com carência de formação especializada. Nesse sentido, no sistema de individualização transparece a posição de Pilotto sobre os papéis dos professores, aqueles que aplicariam as fichas, e aqueles que as produziram, ou, como já mencionado, na análise dos Cursos Normais Regionais, os professores que seriam a liderança educacional e aqueles responsáveis pelo trabalho direto na escola. As fichas funcionariam tanto como um sistema de controle do professor para o aluno como também um controle sobre o trabalho do professor.

Conforme Dottrens, a individualização do ensino tem como fundamento o ensinar a aprender. Para o autor, os problemas da educação se resumem em:

[...] essencialmente estabelecer relações específicas entre a individualidade nascente da criança e daqueles que devem ajudá-las a se desenvolver. [...] A educação consiste em organizar racionalmente essas relações, atribuindo inicialmente o papel para as forças internas. Individualizar a instrução é contar com os recursos autoeducativos de cada um, ou seja, no fundo, com a sua individualidade¹³³. (DOTTRENS, 1959, p. 15, tradução nossa)

¹³³ [...] esencialmente a establecer relaciones concretas entre la individualidad naciente de los niños y aquellos que deben aydarles a desarrollarse. [...] La educacion consiste en organizar racionalmente essas relaciones, asignando el primer papel a las fuerzas interiores. Individualizar la enseñanza es contar con los recursos autoeducativos de cada uno, es decir, en el fondo, con su individualidad. (DOTTRENS, 1959, p. 15)

Concordando com o autor, Pilotto concebe o sistema de fichas como um método de trabalho que deve levar em conta a capacidade autoeducativa da criança, mas, diferentemente de Dottrens, seu sistema prevê aulas ao ar livre e atividades que desenvolvem a força criadora do espírito da criança, entre as quais estão o desenho, a pintura, a modelagem e os trabalhos manuais.

Como um órgão de assessoria à AEP, atuou no sentido de desenvolver as metodologias para o ensino, especialmente pensado para as escolas isoladas, divulgadas especialmente pela *Revista de Pedagogia*, ao passo que as discussões sobre a política pública foram veiculadas pelos livros editados pela associação. As fontes não permitiram compreender o alcance da ação da AEP no contexto local, tendo em vista que o estado já tinha desde 1952 um órgão de pesquisa e assessoria ligado à SEEC e ao INEP, o Centro de Estudos e Pesquisas Educacionais – CEPE, com função semelhante à da associação criada por Pilotto.

Conforme as notas autobiográficas de Pilotto, a associação se manteve ativa até 1970, mas, não obstante, percebe-se após 1966 uma redução das atividades da AEP, com a interrupção da *Revista de Pedagogia* e a mudança do foco das publicações, que deixam de discutir a política educacional. Essa mudança pode ter ocorrido por alterações nas configurações políticas da esfera estatal instauradas a partir de 1964 com a ditadura civil-militar. Conforme Saviani,

Sob a hegemonia de ideias novas, a década de 1960 foi fértil em experimentação educativa. Consolidaram-se os colégios de aplicação, surgiram os ginásios vocacionais e deu-se grande impulso à renovação do ensino de matemática e de ciências. Mas, nessa mesma década, observa-se o declínio do ideário renovador: as experiências mencionadas se encerram no final dos anos 60, momento em que também foram fechados o Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais e os Centros Regionais a ele ligados. Após o golpe militar, consumado em abril de 1964, todo o ensino no país foi reorientado. (SAVIANI, 2005, p. 35)

Apesar de a AEP ser um órgão de pesquisa desvinculado da estrutura estadual, as mudanças do contexto político e educacional podem ter levado Pilotto a reduzir as ações da associação após 1966 até o seu encerramento em 1970. Conforme Nadia G. Gonçalves e Sandro A. Gonçalves (2008, p. 144-152), o

contexto educacional e político brasileiro apresenta desde a década de 1950 uma forte presença das ideias desenvolvimentistas, fomentadas por instituições como a Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe – CEPAL, o Instituto Superior de Estudos Brasileiros – ISEB e, especialmente após o advento do governo civil-militar, com a Escola Superior de Guerra – ESG. O desdobramento do desenvolvimentismo¹³⁴, para esses autores, levou o campo educacional, na década de 1960, à dualidade do sistema escolar, concebendo uma educação diferenciada em uma escola para as elites (secundária e superior) e uma escola para as classes populares (primária e profissional). Outra questão apontada pelos autores é a entrada da Teoria de Capital Humano¹³⁵ nas configurações do campo político e educacional, ligadas à ideia de desenvolvimentismo, concepções que foram questionadas por Pilotto em suas obras publicadas pela AEP.

Cabe ressaltar que a ditadura civil-militar perseguiu educadores ligados ao MEN, entre os quais Anísio Teixeira, que foi afastado do INEP, além de levar outros ao exílio. Nesse contexto, é possível que o aumento da repressão instaurado, que teve seu ápice com a implantação do AI-5 (1968), pode ter levado Pilotto a alterar o plano de trabalho da associação e por fim encerrar suas atividades.

3.2.1 Revista de Pedagogia

Dentre as ações da AEP, temos a criação da *Revista de Pedagogia*. Publicada entre 1957 e 1966, o periódico contou com 5 volumes e 22 edições,

¹³⁴ O desenvolvimentismo “pressupõe um círculo virtuoso, da educação contribuindo para o desenvolvimento, na medida em que torna acessíveis à população a cultura e o trabalho, entre outros; e do desenvolvimento, compreendido como recursos e condições sociais e econômicas, elevando o nível da educação da população; o que, em consequência, também favoreceria a Segurança Nacional” (GONÇALVES, 2012, p. 16).

¹³⁵ Sua proposição foi coordenada por Theodore W. Schultz, em 1950, nos Estados Unidos, e visava explicar os fatores que ocasionavam os diferentes níveis de desenvolvimento socioeconômico entre os países. Um de seus principais argumentos é que há relação direta entre qualificação, força de trabalho e crescimento econômico. (GONÇALVES; GONÇALVES, 2008, p. 152)

das quais tivemos acesso a 20 exemplares¹³⁶, pertencentes à Seção Paranaense da Biblioteca Pública do Paraná. A primeira edição, de maio de 1957, traz a seguinte descrição de seus objetivos:

Antes de tudo, devemos ter bem claro o seguinte: qual é o preparo pedagógico que deverá ser dado aos nossos professores do meio rural para que consigam ter bom êxito ao magistério? Parece-nos que, por ora, mais que um preparo técnico em pedagogia, sociologia, psicologia etc., precisamos dar-lhe um preparo prático em coisas fundamentais, para que se façam professores eficientes em sua classe, isto é, preparo prático para a regência de classe. É inútil estarmos sonhando com soluções líricas ou ideais no presente momento. [...] No presente número, procuraremos enfrentar o problema do preparo do professor dos Cursos Normais Regionais, para lecionar eficientemente o 1.º ano primário. Trata-se de um problema da mais extrema gravidade. O número de reprovações anualmente em classes de 1.º ano primário sobe a números alarmantes. (REVISTA DE PEDAGOGIA, maio 1957, p. 1 e 2)

Como anunciado na apresentação da revista, pretendia constituir-se como uma continuação das ações do intelectual frente aos Cursos Normais Regionais e auxiliar na formação dos professores das escolas isoladas, por meio de atividades práticas e não de fundamentos teóricos. Devemos lembrar da posição de Pilotto sobre as duas classes de professores, a dos líderes e a daqueles ligados a atividades mais “terra”. Enquanto aos primeiros caberia a discussão dos grandes temas e teóricos da pedagogia, aos demais caberiam instruções práticas e precisas de métodos facilmente aplicáveis, conforme podemos observar na sequência da apresentação.

Ora, analisando a vida das classes de 1.º ano, de um ponto de vista realista, em sua situação atual, no estado, com todo o quadro que lhes dá a configuração, encontramos que aquele fracasso está ligado às dificuldades dos professores no ensino de três questões fundamentais: a) Ensino inicial de leitura e escrita; b) Ensino da multiplicação de dígitos (taboada); Ensino da divisão formal. O número presente desta revista está destinado a dar sugestões extremamente práticas, verdadeiras “receitas” eficientes para o ensino desses três pontos, no 1.º ano. (REVISTA DE PEDAGOGIA, maio 1957, p. 1-2)

¹³⁶ Não foram encontrados os exemplares de números 3 e 4 do volume 4 da revista, que possivelmente foram publicados entre 1960 e 1962.

A temática exposta por Pilotto de trabalhar com a metodologia do ensino da leitura e da multiplicação e divisão segue até o segundo número do volume 2, complementado pela explicação da metodologia de fichas individualizadas de Dottrens. Conforme depoimento de Pilotto citado anteriormente, a revista contou com a colaboração de suas ex-alunas, que foram colocadas à disposição da AEP pelo governo estadual até 1960. Após esse período, Pilotto indica que a revista deixou de publicar artigos de pedagogia, passando a discutir políticas educacionais. Na tabela abaixo, apresentamos os autores dos artigos da revista. Consideramos que artigos não assinados de apresentação foram de autoria de Pilotto, que assinou o editorial de todos os números encontrados.

	1957 v. 1			1958 v. 2				1959 v. 3				1960 v. 4		1962 v. 4	1963 v. 5	1965 v. 5		1966 v.5
Autores	maio n. 1	jul. n. 2	ago. n. 3	fev. n. 1	abr. n. 2	jun. ago. n. 3 e 4	out. n. 5	fev. n. 1	abr. n. 2	jul.-ago. n. 3 e 4	out. n. 5	mar. n. 1	maio n. 2	nov. n. 5	fev. n. 1	fev. n. 2	set. n. 3	fev. n. 4
Erasmio Pilotto	3	3	2	2	1	3	1	1	1	1	1	1	2	3	3	2	3	3
Franciliza X. S. Vallente			1		1													
Sara Sartori			1		1													
Ivete Torres Ribeiro			1		1													
Olga Kolody				1								1						
Lúcia Ryszcz				1														
Leda Grein Santos					1		1				1	1						
Ailema Luvison Franck					1	1												
Nahyr F. Cavallin							1											
Maria Eulina dos Santos Schena							1											
Rosa Kolody								1										
Odette de M. Cid												1						

TABELA 2: AUTORES DA REVISTA DE PEDAGOGIA

Ao observarmos a tabela 2, constatamos que Pilotto publicou o maior número de artigos no periódico, um total de 36 artigos, ao passo que Leda Grein

Santos, a segunda autora em artigos publicados, escreveu 4 artigos. Isso nos leva a perceber que as ex-alunas de Pilotto eram colaboradoras, mas o intelectual era a linha mestra do periódico. Na tabela 3, temos os temas da publicação, considerando as edições de 1957 até 1960, antes da mudança editorial da revista.

	1957 v. 1			1958 v. 2				1959 v. 3				1960 v. 4
ASSUNTOS	maio n. 1	jul. n. 2	ago. n. 3	fev. n. 1	abr. n. 2	jun. ago. n. 3 e 4	out. n. 5	fev. n. 1	abr. n. 2	jul.-ago. n. 3 e 4	out. n. 5	mar. n. 1
Orientação e Organização Pedagógica		2	3	2			1					
Ensino de Leitura		1	2				2					1
Ensino de Aritmética				1	5						1	1
Ensino de Ciências						4	1					
Ensino de Estudos Brasileiros e Paranaenses				1				1			1	
Ensino de Desenho												1
Ensino de Jardim de Infância									2	1		
Políticas e Programas Educacionais								1	1			

TABELA 3: ASSUNTOS DOS ARTIGOS PUBLICADOS NA *REVISTA DE PEDAGOGIA* ENTRE 1957 E 1960.

Percebe-se uma grande quantidade de artigos destinados ao ensino de leitura e de aritmética, bem como os de orientação metodológica geral, como organização do ambiente e ensino individualizado. Todas as propostas apresentadas se baseiam na metodologia de fichas de Dottrens e foram realizadas ou observadas pelas colaboradoras de Pilotto, e apesar de se destinarem às escolas isoladas, as atividades foram realizadas em grupos escolares da capital ou urbanos. A orientação dada à revista não privilegiou as atividades de educação física, canto, desenho, trabalhos manuais, com exceção da republicação dos Programas Experimentais¹³⁷. Fora a publicação dos programas, temos apenas um artigo sobre o ensino de desenho, escrito por Odette de Mello Cid, professora do Centro Juvenil de Artes Plásticas e do Curso

¹³⁷ Os Programas Experimentais do Ensino Primário foram publicados na edição n. 2, v. 3.

de Aperfeiçoamento em Desenho¹³⁸, ofertado em 1954 no Instituto de Educação do Paraná.

A razão da não inclusão desses temas pode ter sido a orientação metodológica da revista, inspirada no sistema de fichas de Dottrens, pois em suas obras não são mencionados o ensino de desenho, educação física, música e trabalhos manuais. Outro ponto é a concepção de Pilotto sobre o ensino nas escolas isoladas, que inicialmente deveriam optar pela pintura em vez do desenho e da modelagem em vez dos trabalhos manuais, pois tanto o desenho como os trabalhos manuais deveriam estar ao encargo de professores especializados.

Como enfatizado anteriormente, após 1960 a linha editorial da *Revista de Pedagogia* (nov. 1962, fev. 1963, fev. 1965, set. 1965, fev. 1966) sofre alterações. O periódico deixa de publicar orientações metodológicas e passa a publicar textos relacionados a políticas públicas, e alguns desses textos foram retomados por Pilotto em suas obras publicadas pela AEP. A ausência de outros comentaristas e a irregularidade das publicações indica que o periódico estaria sendo dirigido e redigido apenas por Pilotto, que, após o fim do governo Lupion, deixaria de ter a colaboração de outros professores e possivelmente não contaria mais com o financiamento estatal para o periódico. Outra questão a ser destacada foi o fato de que em 1964 a revista não teve nenhum número publicado, o que poderia indicar certo cuidado por parte de Pilotto por conta das mudanças do campo político, com a mudança do regime político do país, que entraria em uma ditadura civil-militar.

Na publicação de novembro de 1962, foram divulgados os seguintes artigos: “Um debate teórico com fundamento na apreciação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional”, “Documentos: Plano Lagevin de Reforma do Ensino” (França, 1946) e a seção *Através da Imprensa Pedagógica*, na qual Pilotto realiza uma resenha sobre obras e artigos publicados sobre educação. Nesse número, realiza a resenha do artigo “Ciência, educação e técnica”, de J. E. Heyde, publicado na revista alemã *Bildung und Erziehung* (10 out. 1957), e da obra argentina *Psicoanálisis y dialéctica materialista* (1958), de José Bleger.

Na edição seguinte, de fevereiro de 1963, publica os seguintes artigos: “Em torno do problema da escola média”, “O estudo da história” e “Documentos: pela

¹³⁸ Ver tópico 4.1.1.

unidade da escola”. O último artigo refere-se a uma discussão sobre a relação entre educação e tecnologia, para a qual Pilotto cita três publicações francesas: *Tecnologia como matéria de ensino* (1950), de George Friedmann; *Tecnologia do Programa de Educação Geral dos Centros de Aprendizagem da França* (Ed. Foucher, sem data); e, por fim, *Technologie générale pour les mécaniciens* (1954), de A. Campa. Após o intervalo de dois anos, na edição de fevereiro de 1965, publica “Fatos e expectativas novos na educação na América Latina” e Através da Imprensa Pedagógica, seção com a resenha da obra *El problema epistemológico en la pedagogia contemporánea*, publicada no *Caderno 2 da Escuela de Pedagogia y Psicología* (Argentina, 1960). Na publicação de setembro de 1965, temos os seguintes artigos: “A crise do ensino médio brasileiro”, “Economia e educação”, “Documentos: estrutura de uma Escola Normal”, referenciando o documento constituído na quinta reunião do Comitê Consultivo Intergovernamental do Projeto Principal da UNESCO, sobre extensão e melhoramento da educação primária na América Latina (mar. 1964).

E por fim, na última edição do periódico, em fevereiro de 1966, que não indica o encerramento de suas atividades, publica os seguintes artigos: “Soluções simples e generalizáveis”, “Retorno ao tema da Educação Nova” e “Documentos: a educação e o desenvolvimento nacional”, no qual cita o Programa de Ação do Governo Revolucionário (1964-1966), elaborado pelo Gabinete Extraordinário para o Planejamento e Coordenação Econômica.

A análise dos últimos números da *Revista de Pedagogia*, citados acima, indica a mudança do perfil do periódico, que não se destinaria mais à divulgação de metodologias endereçadas aos professores dos grupos escolares, mas à discussão em caráter mais amplo do campo educacional e de sua organização política, além da seção Documentos e Através da Imprensa Pedagógica. Passa a propor uma reflexão mais ampla sobre temas e perspectivas conceituais do campo educacional, em um contexto internacional. É possível que Pilotto estivesse direcionando sua publicação para a “elite educacional” do estado e não mais aos professores das escolas isoladas, como era objetivo da revista na maior parte de seus exemplares.

Um indício da posição institucional alcançada por Pilotto e pela AEP é a participação do intelectual no Curso de Verão promovido pela Universidade Federal do Paraná, em fevereiro de 1966, no encontro sobre o tema Métodos de

Educação, no qual participaram Angel Oliveiros e Angel Diegues Marques, peritos da missão da UNESCO no Brasil; Samuel Pfromm, do Centro Regional de Pesquisas Educacionais de São Paulo; Leônidas Hegenberg, do Instituto Tecnológico da Aeronáutica; Eny Caldeira, da Faculdade de Ciências e Letras do Paraná; e Erasmo Pilotto, que estaria como representante da AEP. A participação de Pilotto nesse grupo demonstra que sua associação mantinha, no campo educacional local, uma posição de reconhecimento de suas ações e concepções.

Conforme o artigo “Soluções simples e generalizáveis” (fev. 1966), publicado na *Revista de Pedagogia*, que traz a conferência realizada por Pilotto para o evento citado, o “diretor desta Revista procurou situar a questão em estudo, do ponto de vista das decisões administrativas no caso brasileiro” (PILOTTO, fev. 1966, p. 1).

Em sua fala, Pilotto situa a sua atuação e, por conseguinte, a da AEP, no sentido de propor soluções eficazes para a “escola que temos”.

Todos os que conhecem minhas atividades no campo da educação, nestes últimos anos, sabem que tenho estado insistido e preocupado, dentro de um sentido talvez muito administrativo, com soluções simples e generalizáveis. Obter a eficácia da escola que temos (não de outra, mas da escola, ou das escolas que temos, das escolas que podemos ter), com os elementos que podemos contar e nas nossas circunstâncias. (PILOTTO, fev. 1966, p. 1)

Na sequência de sua narrativa, Pilotto evidencia a distância entre os métodos propostos nas escolas experimentais e a realidade educacional da maior parte das escolas isoladas e de pequenas zonas urbanas, evidenciando que não é possível esperar o desenvolvimento econômico e suas consequências para então agir sobre essa realidade. Para o intelectual, as proposições elaboradas pelas escolas experimentais não alcançariam o que chamou de “magistério real”.

Tenho severa desconfiança, facilmente comprovável, objetivamente, que os métodos que lhe ensinamos nas Escolas Normais, com frequência surpreendente, não funcionam em suas mãos. E não é uma simples questão de prática do ensino nessas Escolas Normais. É uma questão de nível de complexidade e uma questão de desenvolvimento. E, dentro disso, tenho para mim que, na mesma medida em que a comum das Escolas Normais procura “aperfeiçoar” a metodologia que ensina, mas ela se situa distante de uma solução objetiva, [as Escolas Normais] precisam ajustar-se à realidade do

nível, não da escola primária perfeita que nós desejamos, mas da escola primária que podemos manter. (PILOTTO, fev. 1966, p. 2)

Pilotto traça nessas linhas os objetivos de sua atuação na AEP, de desenvolver metodologias possíveis para o “magistério real” e para o nível da maior parte das escolas isoladas e de pequenas zonas urbanas. Essa temática, que surge desde o início da *Revista de Pedagogia*, foi ampliada nos livros publicados pela AEP. Assim, apesar de discutir questões caras às teorias desenvolvimentistas, como a formação técnica e o desenvolvimento econômico, mantém uma posição ambígua ao questionar a supremacia da técnica e do desenvolvimento econômico como fator fundamental das ações governamentais e ao propor uma adequação dos métodos educacionais, que deveriam deixar de lado a idealidade das proposições europeias e norte-americanas. Críticas exploradas de forma mais contundente no livro *Problemas de educação* (1966), no qual retoma o artigo “Tema da Educação Nova”, relacionando a Escola Nova com a Escola Integral, e aprofunda as questões sobre a simplificação dos objetivos das escolas isoladas apontadas em suas obras: *Direito à educação* (1960) e *Organização e metodologia do ensino na 1.^a série primária* (1964). A ambiguidade sobre a relação entre educação e desenvolvimentismo pode ser relacionada com as configurações do campo educacional e político, que, como já citado a partir da década de 1950 e principalmente na década de 1960, adota as teorias desenvolvimentistas como aporte teórico das ações públicas.

3.2.2 Direito à Educação: a Simplificação dos Objetivos da Escola Isolada e a Escola Integral

Um tema que acompanhou Pilotto durante as atividades da Associação Pedagógica do Paraná foi a situação do ensino no Paraná, bem como no Brasil e na América Latina. Nas obras publicadas pela AEP, percebe-se duas concepções básicas que são basilares para o intelectual: a ideia de simplificação dos objetivos da escola primária, mesmo que esta seja concebida como um plano inicial, e o

segundo ponto é a ideia de uma educação integral, que poderia ser instituída fora do ambiente escolar.

Na obra *Organização e metodologia do ensino na 1.ª série primária* (1964), Pilotto, ao analisar os diferentes modelos e contextos educacionais, classifica as escolas em cinco níveis¹³⁹, que para o intelectual demonstrariam a precariedade do sistema educacional paranaense, brasileiro e latino-americano.

Nível 1 – No ponto mais baixo da série, está a maioria das nossas escolas isoladas rurais, com um só mestre; este, no caso, não tem formação profissional ou qualquer formação de grau médio; sua própria formação primária é, de ordinário, insatisfatória. O que esta escola alcança, no comum das vezes, é apenas dar aos seus alunos, depois de dois ou três anos, o domínio mecânico da leitura, da escrita e do cálculo, em nível correspondente às exigências oficiais para a 1.ª série primária. **Nível 2** – No ponto seguinte, escolas rurais ou urbanas frequentadas pelo aluno durante dois, três ou quatro anos, com um só mestre ou com séries separadas, que alcançam dar aquele domínio da leitura, da escrita e do cálculo já um pouco mais desenvolvido e um pouco mais sólido, e nem sempre exato, de geografia, história do Brasil e, em proporções muito menores, de ciências físicas e naturais. **Nível 3** – Escolas que alcançam os mesmos resultados que as de nível 2, porém mais solidamente, acrescentando-lhes práticas, frequentemente viciadas de banalidades, em campos não intelectualistas, como o desenho, a música, a educação física, etc. **Nível 4** – Escolas com o mesmo currículo real das escolas de nível 3, mas preocupadas de transformar um pouco mais a aprendizagem em vivências dos alunos e orientá-la um pouco mais no sentido funcional, sem, contudo, nas mais das vezes, obter realizá-lo satisfatoriamente, tolhidas por sobrevivências da rotina e pela superficialidade. **Nível 5** – Escolas preocupadas com a educação integral. Superando a banalidade dos valores da escola corrente, procuram fazer a criança respirar vivencialmente no ambiente profundo dos verdadeiros valores da cultura humana. Uma concepção funcional da experiência e uma concepção operacional da inteligência infantil fundamental às atividades escolares. A escola respeita a infância, os seus interesses biológicos, a sua espontaneidade e a sua alegria. Baseada em que “quanto mais nos temos Alegria mais nós temos perfeição”, tem a Alegria como um de seus princípios inspiradores fundamentais. (PILOTTO, 1964, p. 3-4)

¹³⁹ Na obra *Problemas de educação* (1966, p. 58), Pilotto faz referência novamente a este sistema classificatório, utilizando o termo “escolas com desenvolvimento” 1, 2, 3, 4 e 5.

Nesse sentido, para o intelectual a maioria das escolas brasileiras situam-se no nível 1 e 2, sendo que as boas escolas, em número reduzido, alcançam o nível 3, e apenas poucas, em casos excepcionais, chegariam ao nível 4 e provavelmente nenhuma ao nível 5. E, ao referir-se ao ensino normal, afirma que este, naquele momento, estaria visando o nível 4 das escolas primárias.

Na sequência, apresenta como argumento que, apesar de parecer uma “boa política educacional” elevar o ensino normal ao nível 5 e, por consequência, o ensino primário, este seria um caminho “insensato”, pois, com as condições do desenvolvimento e a necessidade que este traz de escolas, seria impossível pensar em um só lance elevar as escolas normais ao nível 5. Pois este supõe:

[...] técnicas metodológicas complexas, de domínio difícil, dependentes ainda de uma personalidade superiormente desenvolvida do mestre. E isso é impossível de obter em grandes números, verdadeiramente em massa, como exigem as condições atuais de nosso processo de expansão geral, consideradas as condições de nosso meio cultural pobre. Se insistíssemos nesse plano, como à primeira vista se poderia esperar, haveríamos de nos aproximar do desastre. (PILOTTO, 1964, p. 5-6)

Problematizando a questão dos métodos educacionais, especialmente a assimilação dos modelos europeus e norte-americanos e sua adaptabilidade à realidade dos países “subdesenvolvidos”, na obra *Problemas de educação* (1966, p. 68) Pilotto discute as proposições da XXIV Conferência Internacional de Educação, realizada pela UNESCO e pelo Bureau Internacional de Educação, em Genebra, no ano de 1961. Para Pilotto, nos países “subdesenvolvidos” toda a formação pedagógica das escolas normais e universidades fez-se pelo estudo das correntes pedagógicas e dos estudos dos problemas educacionais dos países “altamente desenvolvidos”, estudos e concepções que, apesar de trazerem modelos pedagógicos, trouxeram modelos intangíveis, que afastaram os educadores e as políticas educacionais dos problemas reais da educação. E afirma que o fracasso das escolas isoladas de mestre único, as escolas de nível 1, utilizando-se o sistema classificatório de Pilotto, foi causado por dois fatores: a afirmativa de que apenas o desenvolvimento econômico traria a solução dos problemas, bem como a “permanente presença, em nosso espírito, daquelas soluções [...] de uma escola perfeita, como se encontra descrita nos livros

européus e norte-americanos em que formamos nossa cultura” (PILOTTO, 1966, p. 70).

Assim, para o intelectual não seria possível de imediato, seguir as prescrições da XXIV Conferência Internacional de Educação, que em suas conclusões estabelecem que: “é imperativamente necessário converter a escola de um só mestre incompleta em escola completa” (PILOTTO, 1966, p. 71). Para Pilotto, apesar de concordar com a ideia de uma escola de mestre único, ou escola isolada, se tornar completa, ou seja, estar em igualdade com qualquer outra escola urbana, esse objetivo, assim como o de esperar o desenvolvimento econômico regional, são objetivos que paralisam as iniciativas, pela “distância em que situam os objetivos, ainda que, incontestavelmente, esses objetivos sejam justos e mais do que desejáveis” (PILOTTO, 1966, p. 72).

Propondo uma solução para essa questão, Pilotto afirma que é necessário um “plano de aproximações graduais”, pois fora disso estaríamos trilhando um caminho irreal. E retomando as recomendações dadas pela agência, de se centrar em princípios psicopedagógicos de trabalho individual e em grupo; de publicar revistas pedagógicas; de elaborar guias didáticos; e, por fim, de colocar à disposição dos mestres materiais audiovisuais, fichas de trabalho individual e outros materiais didáticos adaptados ao ensino simultâneo (PILOTTO, 1966, p. 74). Afirma que estas, apesar de “exatíssimas”, só teriam possibilidade de melhorar a qualidade das escolas isoladas se estas contassem com educadores preparados ao magistério regular das escolas completas das cidades, possibilidade que, como evidenciou Pilotto, não corresponde à realidade das escolas isoladas, que não contariam com profissionais adequadamente formados para utilizar essas ferramentas pedagógicas.

Em relação ao ensino nas escolas isoladas, Pilotto afirma que se faz necessário tomar a “corajosa” decisão de simplificar ao máximo as tarefas atribuídas à escola:

Não lhe havemos de pedir mais do que isso, em numerosíssimos casos: nas três primeiras séries, ensinar a ler, escrever e contar. Nada mais. Se esse tanto não nos satisfazer para a educação do meio social, as outras agências, não a escola: esta não tem condições de cumprir mais do que aqueles objetivos, [...] é necessário programar medidas suficientes para obter que, DE MODO SEGURO, esse mínimo seja cumprido. (PILOTTO, 1966, p. 46)

Para Pilotto, a simplificação dos objetivos da escola e a transferência para outras agências da complementação da educação são os pontos centrais para uma “revolução na maneira de encarar” o problema da educação nos países subdesenvolvidos. Pilotto não cita quais seriam as outras agências responsáveis pela divisão do trabalho educativo, e qual seria sua natureza, pública ou privada. Sobre a redução das tarefas da escola, define a necessidade da construção de uma metodologia que possa utilizar o corpo docente disponível, ou seja, professores em geral com uma formação rudimentar, e que possa ser ensinada em um tempo mínimo, além de enfatizar a necessidade de controle do trabalho escolar, especialmente da aplicação da metodologia proposta.

Nesse momento, Pilotto retoma sua experiência nas Escolas Normais Isoladas durante sua gestão como Secretário de Estado da Educação e da Cultura para enfatizar a construção de sua metodologia, e da mesma forma retoma a ideia de criação de uma rotina mediante a repetição de seu método, retomando a concepção dualista de professores, os ligados à rotina escolar e os líderes, com a diferença de que, na obra *A educação é um direito de todos* (1952), ao se referir a essa elite, cita aquela que as Escolas Normais formaram, e na obra *Problemas de educação* (1966, p. 48), incorpora a essa elite além dos professores normais aqueles diplomados em Pedagogia, o que indicaria que no campo educacional a tarefa de orientar os demais professores caberia tanto à Escola Normal como à Universidade.

E, antecipando críticas às suas proposições, levanta dois possíveis questionamentos:

Duas ordens de objeção podem ser aqui levantadas. A primeira será a dos que pensam que a escola primária deve ser a mais excelente das escolas, regidas pelo melhor dos mestres, sob a inspiração da mais alta técnica pedagógica. A segunda será a de que, dando tão pouco às crianças da zona rural, estamos ameaçados de vê-las perder esse pouco pela falta posterior de uso e estímulos do ambiente. (PILOTTO, 1966, p. 50)

E, respondendo a essas objeções, afirma que:

A primeira objeção diremos que é generosa, mas tem os pés nas nuvens. E a segunda, que, na realidade atual, com as deficiências atuais da nossa escola rural, na verdade terminamos perdendo o fundamental de todo o esforço; que esta parte do plano, concebida como o fizemos, visa assegurar, sem falta, um mínimo, mas não nos obriga a fixarmo-nos aí. E concluindo, cabe dizer que o que estamos preconizando é uma solução de urgência para um caso extremamente grave, e que, em qualquer caso, toda nossa política deve inspirar-se, sempre, no propósito de tomar cada escola no grau de desenvolvimento a que ela tenha atingido e levá-la ao aperfeiçoamento que nos for possível. (PILOTTO, 1966, p. 50)

Nesse sentido, Pilotto adota uma posição no campo educacional que questiona as proposições das agências internacionais para a educação, da mesma forma que questiona a apropriação das correntes de pensamento europeias e norte-americanas nos países em desenvolvimento. Para Vieira e Marach (2007, p. 280-282), a relativização dos conceitos do MEN, defendidos por Pilotto ao criar sua escola serena, levaram o intelectual a adotar uma pedagogia relativa, que deveria levar em conta a realidade dos diversos tipos de escola, adaptando sua prática ao meio.

Ao analisar o contexto educacional brasileiro após a década de 1950, Cavaliere afirma que a instituição escolar, anteriormente por se destinar a uma parcela da população que mantinha uma relação sociocultural homogênea com a escola, sua função foi precípua de instrução escolar. Ao passo que o processo de educação das massas, realizado a partir da segunda metade do século XX, levou a um processo de “esvaziamento das responsabilidades da escola, expresso, entre outros fatores, pelas instalações precárias de seu ambiente físico, pela redução da jornada e multiplicação dos turnos, pela desorientação didático-pedagógica e pela baixa qualidade da formação dos professores” (CAVALIERE, 2002, p. 248). Contexto no qual:

[...] firmou-se a tradição das instituições escolares omissas, cujo principal produto é a exclusão precoce de grande parte das crianças que a elas chegam. Tal situação atingiu o ápice nas décadas de 70, 80 e 90. O coroamento do ciclo de urbanização desordenada associado a políticas públicas erráticas e inadequadas, [...] bem como a tendente privatização do sistema, com a retirada da classe média urbana da escola pública, consolidaram a baixa qualidade prática e simbólica do sistema de educação fundamental pública. (CAVALIERE, 2002, p. 248)

Respondendo a esse problema, Pilotto se reporta à experiência russa de simplificação dos objetivos da escola, como uma proposição possível ou realista para o desenvolvimento das escolas nos países latino-americanos, em substituição aos métodos da Escola Nova, embora faça uma ressalva sobre o caráter centralizador e dominador da política da União das Repúblicas Socialistas Soviéticas – URSS, que desvirtuaram seus objetivos educacionais. Para Pilotto, a proximidade entre a realidade da URSS no contexto de sua reforma com a situação das escolas da América do Sul teriam levados os primeiros a adotar tais medidas de simplificação. Partindo dessa premissa, Pilotto estabelece os seguintes passos:

a) – abandonar, na escola, o propósito de educação integral e limitar seu objetivo a “matérias” bem determinadas; b) – limitar, nos dois primeiros anos, o ensino das “matérias” a algo semelhante ao que se propõem as nossas escolas desenvolvimento 1: leitura, escrita e cálculo, procurando, porém, fazer esse conhecimento menos mecânico e mais sólido; c) – só nas classes superiores do curso primário, introduzir aquelas outras “matérias” que passam a figurar no plano de nossas escolas de desenvolvimento 2, procurando, também, levar o aluno a conhecimentos menos mecânicos e mais sólidos; d) – excluir toda a metodologia, de difícil aplicação das chamadas *escolas novas*, certamente tendo em vista uma preocupação, não declarada, mais real, de igualdade e de eficiência generalizada da escola. Em síntese, uma escola de objetivos limitados, mas que se impôs limites em função de obter eficiência. (PILOTTO, 1966, p. 59-60, grifo no original)

Dois anos antes dessas considerações, o intelectual havia estabelecido na obra *Organização e metodologia do ensino na 1.ª série primária* (1964) um plano de ação que visava orientar os professores das escolas isoladas, uma orientação que não poderia mais seguir os preceitos estabelecidos por Gentile, de uma formação baseada inicialmente na fundamentação filosófica, que levaria na etapa seguinte à metodologia, nesse sentido propõe para a educação pública “partir de situações concretas para, através delas, chegar a informar dos princípios teóricos” (PILOTTO, 1964, p. 8).

Apesar de afirmar que essa obra não seria um manual, aponta que esta poderia constituir fases da prática pedagógica das Escolas Normais ou um guia para treinamento e aperfeiçoamento do pessoal docente em exercício.

Ao iniciar a descrição das etapas do trabalho pedagógico, Pilotto faz a seguinte descrição: “Mais alegria é sinal de mais perfeição”. Apesar de não citar, faz menção a Spinoza, que aparece em diversas obras da AEP, sobre a referência à alegria como sinal de perfeição.

Seguindo a orientação de Spinoza de “alegria é tudo”, inicia o livro com a orientação sobre as atitudes do mestre, pois, como mencionado anteriormente, para o intelectual um dos pontos fundamentais de formação do professor é o de sua personalidade ou de seu “espírito de mestre”. Referencia a autora Sara Cone Bryant¹⁴⁰ para iniciar suas orientações sobre as atitudes do mestre, mencionando a adequação do tom de voz e a arte de contar história.

As história que se vão contar às crianças hão de ser consideradas, acima de tudo e invariavelmente, como obras de arte. Só secundariamente podem ser chamadas a outro fim. Como obras de arte, hão de ser sentidas pelo narrador e comunicadas às crianças. (PILOTTO, 1964, p. 13)

Na sequência de sua explicação, Pilotto cita diversos trechos da obra de Bryant, criando um esquema que, apesar de negar na introdução da obra, serve como um manual, o que reflete a intenção de fazer seu livro constituir-se um guia para escolas normais e professores em serviço, trazendo, pela prática, concepções teóricas como as de Bryant.

Com o objetivo de enfatizar inicialmente a prática para então chegar à teoria pedagógica, o intelectual faz referência a Montessori e ao sistema de fichas de Dottrens, abordando as seguintes temáticas: as atitudes do professor; o ensino inicial da leitura; a educação física; a canção para a infância; artes; a individualização do ensino; ensino de aritmética; organização dos trabalhos manuais e do desenho; teatro; passeios e observação; aspectos da rotina escolar. Isso demonstra que, apesar do sentido de simplificação dos métodos, como proposto na obra *Direito à educação* (1960), para o intelectual as atividades artísticas têm um espaço dentro ambiente escolar.

¹⁴⁰ Referência feita à obra *Comment raconter des histoires a nos enfants et quelques histoires racontées* (1928).

Com o título *Educar-se em arte*, Pilotto inicia o que em seu plano seria a segunda etapa de atividades, que inicialmente deveriam se fixar no aprendizado da leitura. Essa segunda etapa deveria consistir em três pontos básicos:

[1.º ponto] Introdução, na sua primeira série, da educação física e do uso de canções, em nível tão alto quando haja a mestre podido alcançar: não o mecânico, o medíocre ou inferior, tão comuns, mas a vivência nova, pela criança, de valores reais à cultura humana que o mestre possa abranger por aquelas atividades. Não menos que verdadeiras vivências. [2.º ponto] Individualização da leitura complementar. [3.º ponto] Havíamos referido a importância, para nosso mestre, de que ele se eduque em arte. Voltamos, agora, a dizer-lhe: *eduequem-se em arte*. (PILOTTO, 1964, p. 48, grifo no original)

Pilotto enfatiza que nesse momento o professor já deveria ter realizado cursos intensivos sobre educação física e o ensino de canções para a primeira série, o que reflete a concepção adotada durante sua gestão na SEEC de promover cursos de especialização para os professores na área de educação física, música e artes (em especial voltadas ao desenho e aos trabalhos manuais). E, na sequência, faz a seguinte menção sobre o educar-se em arte para o trabalho do professor:

Não queremos dizer que o mestre deva, necessariamente, vir a ser capaz de criar grandes obras de arte. Mas deve, necessariamente, chegar a ter sensibilidade aberta para os valores da arte. Diríamos, mesmo: talvez venha um dia em que a função de mestre-escola seja vedada aos que são de todo obtusos para a arte. Pois será pelo menos mutilado o crescimento espiritual de que esteja ausente a arte. Além disso, a arte parece ser o mais libertador dos caminhos do espírito. (PILOTTO, 1964, p. 49)

E, na sequência de seu comentário, deixa claro qual é a arte que deve estar presente nas escolas:

Demos um passo adiante, para dizer: *edueque-se em arte* – nas artes plásticas e nas artes musicais – entendendo-se as artes musicais em grande parte como a entendia a Grécia, aquelas artes sob a proteção das Musas: a música, a poesia épica, a tragédia, a comédia, a filosofia, a história, a eloquência, a dança. (PILOTTO, 1964, p. 49)

Como já postulado em suas obras anteriores, a referência caberia ainda às artes no sentido mais erudito e clássico, ou formuladas ainda nos preceitos da arte longa. A mesma orientação pode ser percebida sobre o ensino de música, que inicialmente pode fazer uso de canções infantis, folclóricas e tradicionais, manifestando um aspecto de arte breve, mas que, após essa etapa, traga a expressões mais eruditas.

E, quando for pôr tudo isso em prática, complete o quadro acima com a aquisição de um toca-discos e de alguns discos – discos como os que tem a delicadeza de Debussy ou de Mozart ou de boa parte da música pianística brasileira; ou coloridos como a música de Bizet; etc. (PILOTTO, 1964, p. 47)

Analisaremos a seguir as proposições de Pilotto para o ensino de arte, enfocando os trabalhos manuais e o desenho. Ao iniciar as orientações sobre o ensino dos trabalhos manuais e do desenho, ele afirma que estes, assim como o teatro, constituem o “terreno” próprio para desenvolver as forças criadoras da criança e seu espírito. E enfatiza, como em experiências anteriores, que a criação infantil deve estar sob o signo da sinceridade.

Os trabalhos que levaremos as crianças a realizar supõem, sempre, necessariamente, a criação, por mais simples que sejam. A criação e a sinceridade. Lutamos contra o convencional. Nos trabalhos manuais em que apenas participam e se exercitam as mãos, perde-se o mais importante da oportunidade educativa – a possibilidade de pôr em jogo e estimular as forças criativas da criança. *Todo o trabalho manual, em nossa escola, procura traduzir uma ideia ou uma emoção pessoal do aluno.* Nesse sentido é, sempre, uma obra de arte. E realçamos, pelo prestígio com que os cercamos, comentando-os, expondo-os, *trabalhos que atingem espontaneamente uma expressão pessoal e original.* (PILOTTO, 1964, p. 72, grifo nosso)

A ideia de expressão pessoal e de espontaneidade da criação infantil, como já destacado, remete às práticas de ensino de arte ancoradas pelo modernismo, traduzidas pela livre expressão. Embora, diferentemente dessa proposta, a orientação de Pilotto traga uma certa diretividade do fazer. Para os trabalhos manuais, assim como na proposta para as Escolas Normais Regionais, Pilotto enfatiza a modelagem como uma atividade privilegiada. Sua orientação é iniciar com a criação de peças bidimensionais, nas quais os alunos desenhariam,

partindo na sequência para baixos-relevos e, por fim, para peças tridimensionais; após esse aprendizado sobre o volume, sugere a inserção de temas e do ensinar a ver.

Quando a criança já se apercebeu da maneira de trabalhar, os temas podem ser levados para a frente: levamos a criança a ver alguma coisa (um canto, uma cena, um animal, um tipo humano) e reproduzi-la, ou melhor, recriá-la em sua expressão pessoal; ou contamos uma história e pedimos que ilustre, etc. Em todas as etapas, os temas podem ser sugeridos às crianças; de outro lado, o mestre há de saber ensinar os olhos da criança a ver, ver o detalhe, a linha definidora e fundamental, a linha mais simples, a nota característica, etc. *Ensinar os olhos da criança a ver*: exercite-se o mestre em fazê-lo, até adquirir como que um virtuosismo nesse sentido: o objetivo é ensinar a ver com sensibilidade. (PILOTTO, 1964, p. 73)

Pilotto retoma aqui a orientação de Pestalozzi dada ao desenho como um exercício de olhar. E, ainda se reportando aos temas, Pilotto utiliza a referência de Montessori para a modelagem de vasos de argila.

Há certos temas que permitem mais facilmente abrir as portas à criação, [...] dando-lhe uma ideia clara do que desejamos quando lhe dizemos, mesmo sem ênfase na voz, que faça a “sua” criação. O vaso, por exemplo, é um tema que se traduz na forma rudimentar que imita as mãos em concha, ou os requintados vasos do Renascimento. Montessori, de novo, foi quem nos mostrou o exemplo e as possibilidades educativas dessa arte de oleiro na escola. (PILOTTO, 1964, p. 74)

Reforçando a ideia de guia dada a essa obra de Pilotto, ao descrever as atividades de recorte, ele faz referência ao Jogo de Superfícies, do Instituto J.-J. Rousseau, de Genebra, e que se utilize de desenhos para instruir a atividade do professor. Na figura 8, vemos a reprodução do Jogo de Superfícies. Na sequência, Pilotto descreve o material e as dimensões do jogo, como uma instrução para o caso de o professor precisar construir o seu.

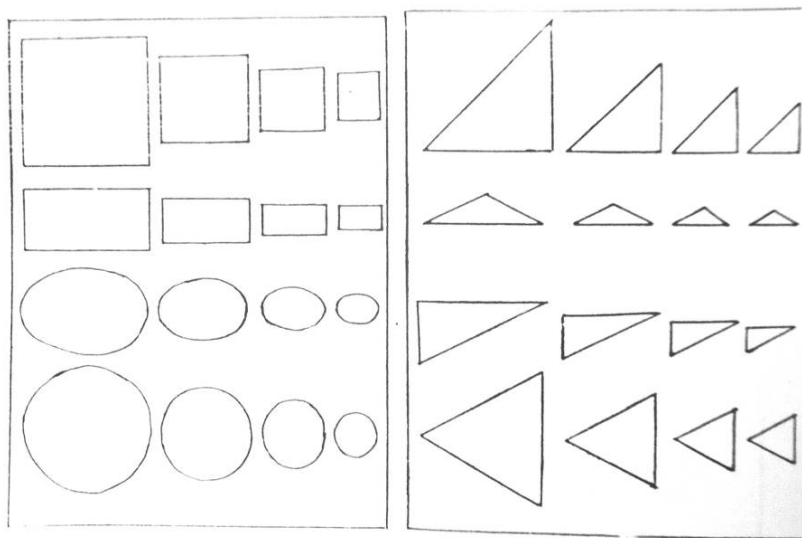


FIGURA 8: ESQUEMA PARA JOGO DE SUPERFÍCIES DO INSTITUTO J.-J. ROUSSEAU, PILOTTO, 1964, P. 74.

Na figura 9, podemos ver sugestões de composições para orientar o professor no uso desse material, para as atividades de desenho utilizando o mesmo jogo.

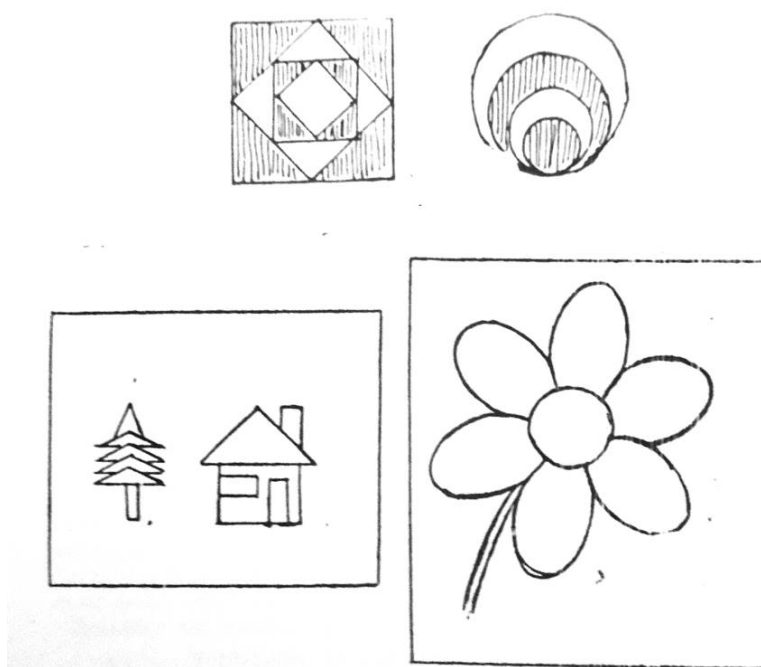


FIGURA 8: APLICAÇÃO DO JOGO DE SUPERFÍCIES PARA ATIVIDADES DE DESENHO, PILOTTO, 1964, P. 76.

É importante salientar que, como nas orientações dadas nas Escolas Normais Regionais, Pilotto, que anteriormente havia retirado o ensino de desenho propondo a pintura, aqui reduz a atividade para uma única proposta. Essas proposições indicam que o ensino de desenho, para Pilotto, ainda era uma atividade que necessitaria de professores especializados, e que na escola isolada que propõem ele haveria de ser ensinado com simplicidade, a fim de evitar comprometer a expressão da criança.

Nesse sentido, Pilotto se afasta das discussões sobre a metodologia de ensino de arte que estavam em curso no contexto nacional e paranaense na década de 1960, que estariam em consonância com as orientações da educação através da arte de Herbert Read e do ensino da expressão pessoal enfatizadas por Viktor Lowenfeld, concepções que estavam sendo divulgadas pelos cursos de formação de professores especializados para o ensino de arte, promovidos pelo Instituto de Educação e pelo ateliê da Casa Alfredo Andersen. Retomaremos esses pontos no item 4.1.1 para discutir a posição de Pilotto frente à especialização do ensino de arte, que aos poucos buscava autonomia em relação ao campo educacional e artístico. Embora seja necessário destacar que, para o intelectual, a formação da sensibilidade artística é um dos pontos de sua concepção de educação integral.

Assim, apesar de adotar nas obras publicadas pela AEP o princípio da simplificação para a ação inicial e emergencial da realidade escolar nos países em desenvolvimento, Pilotto também discute nessas obras os princípios da educação integral, entendida pelo intelectual como o objetivo a ser alcançado pela escola e que se constituía um direito universal. Na obra *Direito à educação* (1960), dialogando com autores como Marx, Spinoza e Tagore, elabora uma análise na qual afirma que o “direito à educação supõe o direito à participação em uma condição social de vida verdadeira humana” (PILOTTO, 1960, p. 7), atribuindo ao Estado a função de garantir esse direito a partir da superação do modelo baseado exclusivamente no desenvolvimento econômico e na criação de agências que garantam a vigência desse princípio de justiça.

Havíamos dito que precisamos nos encaminhar para além da antítese, no sentido de uma síntese, da negação individualista do Estado do século passado e do intervencionismo extremado do Estado contemporâneo. Isso deve significar que se use o poder de

organização do e a universalismo da força de coação, exatamente para libertar o homem, proporcionando-lhe, ao mesmo tempo, o regime de justiça a que tem direito. (PILOTTO, 1960, p. 53)

Nas obras da AEP e na *Revista de Pedagogia*, em diversos momentos Pilotto questiona a supremacia do econômico e do desenvolvimentismo para a sociedade e a coloca com um dos fatores que levariam à acomodação das políticas educacionais, que apresentam como meta principal o desenvolvimento regional, como solução primeira para a educação, embora Pilotto não discorde de que a eliminação da pobreza venha do equilíbrio na distribuição da renda e que estaria ligada ao direito à educação, pois:

Quando falamos em que todos têm direito à educação, e compreendemos que a educação não é apenas escola, mas, em muito e muito, a condição econômica de se goza, temos sobradas razões, os educadores, para estar inquietos por mais equilíbrio imediato na distribuição. Na verdade, dado que o direito à vida e à educação tem de ser igual para todos, parece-nos necessário conceber um regime em que a renda não seja decorrência de nada mais do que esse direito. (PILOTTO, 1960, p. 43)

Nesses termos, Pilotto concebe a educação, não apenas a escolar, como um direito universal que deve prescindir da ideologia da idade da produção, considerando o tempo livre um espaço para que se possa gozar do pleno desenvolvimento da mais “alta ideia de cultura”. E a educação teria como uma de suas metas “educar” o homem para que possa aproveitar esse tempo.

Trata-se de encontrar uma unidade fundamental do tempo de trabalho, do tempo de lazer, da formação para o trabalho e da vida do lazer, unidade preparada por uma cultura, generalizada a todos que se alimente, de modo essencial, na ideia da unidade da personalidade humana e a considere na sua totalidade. É esse conceito de cultura, assim conquistado pela democracia e pela evolução democrática da sociedade, que os educadores pretendemos que inspire a educação, independentemente de estarmos nesta ou naquela idade econômica. (PILOTTO, 1960, p. 45-46)

Ao discutir sobre a concepção de Pilotto sobre o desenvolvimento social, Boni (2008, p. 7) e Miguel (1997, p. 104) associam a concepção educacional de Pilotto, especialmente aquela constituída após seu período como Secretário de

Estado da Educação e da Cultura, à ideia de desenvolvimento social ajustadas ao contexto paranaense e brasileiro, que por sua vez estariam ligadas ao modelo desenvolvimentista implantado no governo Vargas e Lupion. Nesse sentido, concordamos com as autoras no sentido de que Pilotto compreendia a educação como um fator de desenvolvimento social, embora, como já apontamos, não estaria ligado exclusivamente ao desenvolvimento econômico, que, inclusive para o intelectual, poderia servir como uma desculpa para justificar o não investimento na educação.

Para Pilotto, os esforços teóricos da educação da América Latina estariam voltados para dois temas: “educação e desenvolvimento econômico nacional; educação e sociologia do ambiente nacional” (PILOTTO, 1960, p. 78), além do clima político estar associado à ideia de nacionalismo. Ao descrever o clima nacionalista dos Estados latino-americanos, Pilotto utiliza a expressão “tensão nacionalista”, embora não continue a analisar essa questão, parece compreender uma certa crítica ou reserva a essa concepção. Como ressalta Miguel, o movimento nacionalista constitui-se como um princípio desejável e defensável pela maioria dos representantes do MEN no Brasil, por buscar a “unidade nacional, manifestada pela luta de diretrizes e bases comuns para a educação nacional” (1997, p. 111). Essa adesão teve várias facetas, como no caso de Anísio Teixeira, que considerava que o nacionalismo não se manifestava apenas na ideologia unificadora do Estado, mas que este era:

[...] um movimento da consciência da nação contra a divisão, o parcelamento de seus filhos entre “favorecidos” e “desfavorecidos” e contra a alienação de sua cultura e seus gostos, voltados antes para a imitação e a admiração do estrangeiro do que para o amor esclarecido de suas próprias coisas. (TEIXEIRA, 1976, p. 206)

Em Pilotto, não encontramos discussões acerca do nacionalismo. Ao considerarmos sua interlocução com o campo educacional, constatamos que ele tem intenso diálogo com diversas experiências estrangeiras, como a educação popular mexicana, as experiências russas, o sistema de fichas de Dottrens e o plano francês de Langevin. Em relação às suas concepções estéticas, cabe ressaltar que o grupo formado pela revista *Joaquim* divergia da proposta nacionalista de uma estética nacional, por entender que a arte teria um sentido

universal e que o Paraná precisaria deixar as expressões regionais, expressas pelo simbolismo e pelo paranismo, para se integrar ao campo artístico nacional e internacional. Mesmo com as críticas feitas sobre os métodos da Escola Nova, europeia e norte-americana, e a sua adaptabilidade à realidade brasileira, Pilotto continua sua interlocução com essas matrizes teóricas, embora a ressignifique à realidade das escolas isoladas.

Retomando os tópicos elencados por Pilotto sobre a educação na América Latina sobre a questão do desenvolvimento econômico, ele afirma que: “a tese da educação para servir o desenvolvimento econômico só se pode sustentar integrada, como em um tema em uma sinfonia, na ideia da educação integral” (PILOTTO, 1960, p. 78).

Ao definir sua ideia de educação integral, Pilotto remete a quatro autores: Spinoza, Nietzsche, Goethe e Renan. De Spinoza, reafirma sua concepção de que “quanto mais nós temos alegria, mais temos perfeição”. De Nietzsche, faz a seguinte citação:

[...] desejo sempre novo de aumentar as distâncias no interior da própria alma, esse desenvolvimento de condições cada vez mais altas, mais raras, mais distantes, mais amplas, mais desmesuradas; em resumo, a elevação do tipo humano, a perpétua arte de vencer-se a si mesmo, para empregar uma fórmula moral em um sentido supramoral. (NIETZSCHE *apud* PILOTTO, 1960, p. 77)

De Goethe, traz a seguinte concepção, que seria o objetivo final da escola: “Tudo quanto eu posso quero fazê-lo como um jogo, seja o que for e enquanto dure por ele a minha aficção” (GOETHE *apud* PILOTTO, 1960, p. 77). E completa essa afirmativa com a citação de Renan:

O homem perfeito seria aquele que fosse, ao mesmo tempo, poeta, filósofo, sábio, homem virtuoso, e isso não por intervalos e em momentos distintos (ele não o seria, então, senão mediocrementemente), mas por uma íntima compenetração em todos os momentos de sua vida. (RENAN *apud* PILOTTO, 1960, p. 77)

Princípios que levariam a uma educação que não faria distinção entre a “emoção estética, a emoção poética, a emoção moral, a emoção filosófica e científica, a emoção para o trabalho”, o que se sintetizaria no trabalho educativo:

[...] de ser dirigida no sentido de obter que a própria participação no esforço coletivo para o desenvolvimento estivesse impregnada daquela alegria, daquele caráter lúdico, daquela íntima complementação da emoção estética, política, filosófica, etc. que preconizamos, daquele espírito que procura círculos e alturas cada vez maiores. (PILOTTO, 1960, p. 79)

E conclui que a educação deve servir ao desenvolvimento individual, superando o dualismo presente na educação para o desenvolvimento econômico, que levaria a dois tipos de educação, a da cultura superior destinada às elites e a primária/profissional para as grandes massas.

A proposição de uma educação integral para Cavaliere (2002 e 2010) remonta a diversos itinerários teóricos, que mantêm em comum a busca pelas “ligações e rompimentos entre ‘vida’ e educação escolar, tentando desvelar possibilidades e limites para a instituição escolar na realidade em que vivemos” (CAVALIERE, 2002, p. 250). No Movimento pela Escola Nova a ideia de educação integral recebeu uma série de sentidos, entre os quais aquela inspirada pela filosofia pragmatista, baseada na ideia de educação como “reconstrução da experiência” de John Dewey.

Uma série de experiências educacionais escolanovistas desenvolvidas em várias partes do mundo, durante todo o século XX, tinham algumas das características básicas que poderiam ser consideradas constituidoras de uma concepção de escola de educação integral. As próprias denominações assumidas por estas escolas já indicam muito de seus objetivos. Entre elas, podemos citar as “escolas de vida completa” inglesas; os “lares de educação no campo” e as “comunidades escolares livres” na Alemanha; a “escola universitária” nos EUA; as “casas das crianças” orientadas por Montessori, na Itália; a “casa dos pequenos”, criada por Claparède e Bovet em Genebra; a “escola para a vida”, criada por Decroly em Bruxelas, e muitas outras mais. (CAVALIERE, 2002, p. 250)

Assim, apesar de suas especificidades, todas as experiências compartilhavam a importância da articulação entre a educação intelectual e a atividade criadora, em suas variadas expressões, a vida social-comunitária da escola, a autonomia dos alunos e professores que contribuiriam para a formação global da criança. Para a autora, a concepção de Dewey de educação baseada na experiência coloca os fins da educação e a educação em si como valores

indissociáveis, pois “viver é educar-se e educar-se é viver”. Nesse sentido, a escola passa a ser um ambiente no qual se vivenciam experiências que são por si mesmas educativas e não apenas um processo. A noção de aprendizado pelo meio, ou seja, a aprendizagem por meio de vivências e não da transmissão meramente formal de conhecimentos, é uma das características das diversas concepções de educação integral que são encontradas em Dewey (CAVALIERE, 2002, p. 259-261).

Cavaliere (2010) identifica em Anísio Teixeira as concepções de educação integral, embora afirme que o intelectual não tenha feito uso da expressão para não se relacionar ao Movimento Integralista, que fazia a defesa da educação integral associada à ação doutrinária. Para a autora, a concepção de educação integral de Teixeira está associada com o projeto republicano de educação pública e a teoria pragmatista da educação como reconstrução da experiência, ao lado da forte crítica ao sistema escolar.

A concepção de educação integral de Anísio aprofundou-se com base no pragmatismo, na compreensão de que o homem se forma e desenvolve na ação, no fazer-se, e não por algum movimento exógeno de aprendizagem formal. Para além das concepções e movimentos políticos conjunturais, o grande diferencial do pensamento sobre educação escolar integral desenvolvido por Anísio deveu-se ao aprofundamento de seus fundamentos filosóficos, a partir, justamente, da filosofia social de John Dewey. Se o otimismo pedagógico estava difundido entre a intelectualidade brasileira das décadas de 20 e 30, Anísio Teixeira, em particular, se ancorava em um otimismo também filosófico, isto é, na expectativa de inexorabilidade do processo de integração social, presente na obra de Dewey [...]. Isto lhe deu fôlego para persistir em seu projeto reformista até o início da década de 1960, quando novo período autoritário retirou-o, mais uma vez, da vida política. (CAVALIERE, 2010, p. 258)

Para a autora, as bases da educação integral de Teixeira podem ser assim sintetizadas: no entendimento de que educação é vida e não preparação para a vida; no entendimento de que as demais instituições sociais perderam parte de suas capacidades educativas, que devem então ser supridas pela escola; e a busca da escola democrática. A fim de experimentar a materialidade de suas concepções, Teixeira cria em Salvador, em 1950, o projeto do Centro Educacional Carneiro Ribeiro, uma escola em tempo integral, que visava à formação completa

da criança. No discurso de inauguração da instituição, Teixeira¹⁴¹ diz que o seu objetivo é ir contra a tendência de simplificação do ensino nacional.

É contra essa tendência à simplificação destrutiva que se levanta este Centro Popular de Educação. Desejamos dar, de novo, à escola primária, o seu dia letivo completo. Desejamos dar-lhe os seus cinco anos de curso. *E desejamos dar-lhe seu programa completo de leitura, aritmética e escrita, e mais ciências físicas e sociais, e mais artes industriais, desenho, música, dança e educação física.* Além disso, desejamos que a escola eduque, forme hábitos, forme atitudes, cultive aspirações, prepare, realmente, a criança para a sua civilização — esta civilização tão difícil por ser uma civilização técnica e industrial e ainda mais difícil e complexa por estar em mutação permanente. (TEIXEIRA, 1959, p. 79, grifo nosso)

Para o Centro, Teixeira traça um plano que divide suas atividades em dois setores:

A escola primária seria dividida em dois setores, o da instrução, propriamente dita, ou seja, da antiga escola de letras, e o da educação, propriamente dita, ou seja, da escola ativa. No setor instrução, manter-se-ia o trabalho convencional da classe, o ensino de leitura, escrita e aritmética e mais ciências físicas e sociais, e no *setor educação – as atividades socializantes, a educação artística, o trabalho manual e as artes industriais e a educação física.* (TEIXEIRA, 1959, p. 82, grifo nosso)

Ele afirma que uma das maiores dificuldades para a implantação desse sistema, além de seu financiamento, viria da falta de um corpo docente que pudesse atender “a todos os requisitos de cultura e aptidão para um ensino tão vasto e tão diversificado”. Mas, aproveitando a organização diferenciada do Centro, propõe uma divisão das tarefas, na qual haveria os professores “primários comuns para as escolas-classe” e para a escola-parque, que trataria do setor de educação, professores primários especializados em música, dança, atividades dramáticas, artes industriais, desenho, biblioteca, educação física e recreação. Essa divisão permitiria a tarefa de “formar e educar a infância nos seus aspectos fundamentais de cultura intelectual, social, artística e vocacional” (TEIXEIRA, 1959, p. 83-84).

¹⁴¹ O discurso de Anísio Teixeira foi publicado em 1959 pela *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*.

A proposição de Pilotto de educação integral está próxima daquela associada a Dewey e a Teixeira por Cavaliere, o que nos permite demonstrar que Pilotto, com sua obra, articulou esse conceito propondo uma escola nova que concebe a educação integral como uma proposta pedagógica. Identificando as matrizes da ideia de educação integral na Escola Nova na obra *Problemas de educação* (1966), no capítulo “Retorno ao tema da Educação Nova” (1966, p. 77-101), Pilotto realiza uma discussão sobre os princípios do movimento, afirmando que ele aspirou à totalidade e se constituiu em um novo humanismo.

Embora Pilotto não tenha materializado sua proposição de educação integral como Teixeira, mantém em sua perspectiva a valorização das atividades artísticas como propostas por Teixeira nas atividades da escola-parque. Para Pilotto, a valorização da arte e da cultura foi um dos pontos fundamentais dessa corrente e estaria presente na concepção de educação integral. Apesar de ele não afirmar, analisando seu texto temos a ideia de que a segunda seria uma superação da primeira, a partir da assimilação das inovações trazidas pela psicanálise e de uma nova concepção social e política. Sobre a apropriação realizada pela Escola Nova da arte que estaria em consonância ao novo humanismo proposto pelo movimento, ele afirma:

Assim, de um lado, como fora possível que a escola corrente não se houvesse impressionado com toda a riqueza surpreendente de vida e de possibilidades que é o ser todo do educando? Então, novamente, redescoberta do homem. Por outro lado, viu-se toda a mesquinhez da tarefa que a escola realizava. Por exemplo: *não é acaso tão empolgante a vivência em arte, e a escola a ignora, para cuidar de tarefas muitas das quais nem sequer têm sentido consideradas em face do que verdadeiramente se entende como cultura? O homem e a humanidade viveram experiências grandiosas, no entanto, se coloca em uma sombra triste, à margem, com seus valores puramente escolares, que ninguém reconhece quase nunca como os autênticos valores com que a vida se engrandeceu.* (PILOTTO, 1966, p. 84, grifo nosso)

A vivência em arte, acompanhada da valorização das experiências humanas, encontra em Pilotto consonância com as ideias de Dewey sobre o ensino de arte, que não poderiam se fechar no exercício dos métodos tradicionais (desenho geométrico, de cópia, técnico) e nem à pura expressão, como divulgada

pela concepção da livre expressão. Tanto para Dewey como para Pilotto a arte é um princípio para o desenvolvimento espiritual do homem.

A arte não é um produto exterior nem um comportamento externo. É uma atitude do espírito, um estado da mente – aquela que exige, para sua própria satisfação e realização na formulação de questionamentos, uma forma nova e mais significativa. (DEWEY, 2011, p. 30)

Assim, a expressão e o aprendizado dos valores artísticos realizados pelo homem são fundamentais para ambos os autores. Na concepção de educação integral, Pilotto afirma que esta só se dá pela participação da criança nos “autênticos valores” da cultura:

Educação integral é, então, uma mudança de eixo, em que se passa a considerar o educando no biopsiquismo total que constitui a sua personalidade, mas uma mudança de eixo em que se procura levá-lo a participar, na medida, em cada caso possível, da plenitude da cultura, dos autênticos valores criados pela cultura humana. (PILOTTO, 1966, p. 84)

Para Pilotto, a valorização da educação física e artística, associada à formação política e social, são os fundamentos dessa mudança, iniciada pela Escola Nova e que são basilares para a educação integral, que para Pilotto se complementaria com a percepção da personalidade do educando:

No movimento da Educação Nova – historicamente considerado –, não se havia alcançado incorporar ao conceito de tais repercussões sobre o conjunto da personalidade as conquistas ainda hoje pouco informes, mas incontestáveis, das concepções derivadas da psicanálise. Mas essa incorporação é uma consequência lógica e necessária de todo o dito anteriormente e completa o sentido das preocupações da educação integral. (PILOTTO, 1966, p. 85)

Para o intelectual, a educação integral estaria associada à concepção de que a dimensão da educação é a dimensão da vida, e que esta iria superar a fragmentação da educação causada pela modernização da sociedade e as exigências de uma educação voltada apenas para o desenvolvimento e para o trabalho.

Partindo dessas duas categorias, a escola de mestre único e a escola integral, Pilotto discute nas obras publicadas pela AEP a realidade e a idealidade na educação. Concordamos com Vieira e Marach, que afirmaram que, para Pilotto, teria sido uma posição muito mais cômoda defender suas concepções educacionais da escola serena formuladas anteriormente a sua gestão na SEEC, mas que, ao confrontar teoria e realidade, pôde evitar a inversão tão comum de que “para manter um sistema teórico intacto, eledir todo o dado de realidade que o torna possível” (2007, p. 285). Pilotto, nesse sentido, não resolve a antiga questão imposta ao campo educacional sobre a aplicação plena da teoria pedagógica na realidade escolar, mas nos auxilia a analisar e a refletir sobre esse dilema.

4 CONSIDERAÇÕES SOBRE O CAMPO EDUCACIONAL E ARTÍSTICO E A SISTEMATIZAÇÃO DE UM PENSAMENTO

Se a ação de Pilotto na AEP constitui-se como uma estratégia de intervenção no campo educacional, por meio da divulgação de suas concepções pedagógicas e na institucionalização de suas ações através da associação, outra estratégia utilizada pelo intelectual foi o investimento na publicação de seu pensamento pedagógico e filosófico. A partir da década de 1950, Pilotto inicia a publicação da maioria de suas obras.

O intelectual publicou 29 obras, desconsiderando as reedições, entre as décadas de 1940 e 1980, distribuídas da seguinte forma: Década de 1940 – quatro obras; Década de 1950 – seis obras; Década de 1960 – dez obras; Década de 1970 – quatro obras; e Década de 1980 – cinco obras. Ao observar essa distribuição constatamos que a década de 1960 foi, em termos numéricos, a mais produtiva de Pilotto, bem como podemos concluir que foi após sua saída da SEEC, com sua transferência para o Tribunal de Contas que o intelectual realizou a maior parte de sua produção literária.

Com o fim da AEP e a sua aposentadoria no Tribunal de Contas, nas décadas de 1970 e 1980, Pilotto passa a concentrar sua estratégia de intervenção no campo educacional e artístico na publicação de suas obras, no final da década de 1960 percebe-se uma mudança no estilo das publicações de Pilotto que abandona as considerações sobre a organização dos sistemas de ensino, ponto fundamental das publicações da AEP, investindo em obras que tratam de questões filosóficas, artísticas e educacionais, essas pensadas em uma perspectiva dialógica com a filosofia.

Puglielli, ao se referir a esse período da trajetória de Pilotto, utiliza a expressão, “o descanso do guerreiro”, em referência ao afastamento do intelectual da esfera pública. Concordamos parcialmente com o autor, pois apesar do encerramento da AEP, Pilotto estaria se dedicando à sistematização de sua obra com as publicações de diversos títulos e reedição de algumas de suas obras.

Nesses textos encontramos reflexos de Pilotto acerca da interlocução da filosofia com a pedagogia, além de um posicionamento sobre o campo artístico

especialmente através das obras *Th. De Bona*, *Mallarmé*, *Poeira do Quotidiano* e *O Mural Redondo*, nas quais o intelectual apresenta sua apreensão de arte, baseada na técnica e na criação de uma consciência artística e suas ressalvas sobre a arte moderna, bem como concebe a tipologia arte breve e arte longa. Concepções que, como teremos oportunidade de abordar à frente, afastam o intelectual das configurações do campo artístico, definidas pela incorporação das experiências modernistas que se afirmam enquanto estética predominante no campo e da especialização do ensino de arte.

Além dos textos inéditos publicados até 1987, publica em 1973 e 1976 duas coletâneas intituladas *Obras I* e *Obras II*. O primeiro volume reúne os livros: *Temas da Educação de nosso tempo* (1954), *Direito à educação* (1960) e *Para um humanismo individualista* (1968), além da publicação da obra inédita *Pequenos Ensaios*. O segundo volume de *Obras* reúne os livros da série de estudos paranaenses: *Emiliano* (1945), *Dario Vellozo* (1969), *João Turin* (1953) e *Theodoro De Bona* (1968), mais a obra *Mallarmé* (1973), além dos livros inéditos: *Notas sobre Spinoza* e *Poeira do Quotidiano*.

Além da publicação de sua obra, em 1982 Pilotto recebe do Setor de Ciências Humanas da UFPR o título de Professor *Honoris Causa*, titulação que indicaria o reconhecimento de suas ações perante o campo educacional, mas que traz, como destacado por Puglielli, um aspecto compensatório. E expõe as disputas que figuram no campo educacional sobre a função dos agentes na missão de educar.

4.1 CONSIDERAÇÕES SOBRE O CAMPO ARTÍSTICO PARANAENSE NAS OBRAS TH. DE BONA E O MURAL REDONDO

A gênese do campo artístico paranaense pode ser identificada especialmente nas lutas no interior do campo entre duas tendências que ocorreram desde o final do século XIX até a metade do século XX. A primeira associada ao Paranismo e ao Simbolismo e a segunda ligada às experiências de cunho modernista ou, na expressão de Justino (1995, p. 3), a *Geração*

*Joaquim*¹⁴². A oposição do segundo grupo que se identificava como moderno leva-os a considerar o primeiro grupo como tradicional, embora deva-se relativizar a dicotomia moderno e tradicional neste caso, visto que o primeiro grupo não se identificava como tradicional e mesmo as experiências modernas do segundo grupo poderiam ser consideradas em outro contexto como “tradicionais”.

Ao analisar as gerações¹⁴³ de artistas plásticos no Paraná, da primeira metade do século XX, Salturi (2011, p. 113), identifica três gerações ligadas ao Paranismo e ao Objetivismo Visual¹⁴⁴. A geração dos precursores, na qual estariam Antonio Mariano de Lima (1858–1942) e Alfredo Andersen (1860–1935); a geração dos artistas novos, entre os quais estariam, Zaco Paraná (1884–1961), João Turin (1880–1949), Frederico Lange de Morretes (1892–1954) e João Ghelfi (1890–1925); e por fim a geração dos artistas herdeiros, entre os quais estariam, Erbo Stenzel (1911–1980), Arthur Nísio (1906–1974) e Theodoro De Bona (1904–1990). Essas gerações identificam o primeiro grupo a que nos referimos no início deste tópico.

O segundo grupo que se liga às tendências modernas teria seu início com a revista *Joaquim*, que reuniu os artistas plásticos Guido Viaro e Poty, além dos escritores Dalton Trevisan e Wilson Martins. Para Justino (1995, p. 4) a geração Joaquim combateu a estética ligada ao paranismo e ao simbolismo da mesma forma que a repressão nacionalista-cultural do Estado Novo, que se identifica com o resgate da “alma brasileira” e se fechava às ideias externas. Na *Joaquim* nº 9, foi publicado o texto *A geração dos vinte anos na ilha*, que coloca a posição do grupo sobre o ambiente artístico paranaense da década de 1940.

¹⁴² A autora Maria José Justino, ao utilizar a expressão *Geração Joaquim*, não faz uso do conceito de geração, mas utiliza o termo como uma figura de linguagem para identificar o grupo de artistas paranaenses que participaram da revista *Joaquim*.

¹⁴³ Salturi faz uso do conceito de geração conforme explorado por Karl Mannheim.

¹⁴⁴ O *objetivismo visual* foi um conceito cunhado por Adalice Araujo que identifica as obras realizadas no Paraná, no final do século XIX até a primeira metade do século XX, que se expressam “por meio de temas como paisagens executadas ao ar livre, estudos de naturezas mortas e de modelos vivos. O introdutor desse *modus operandi* artístico foi Alfredo Andersen que, influenciado por algumas ideias impressionistas, incorporou-as em sua atuação como professor de pintura, dando ênfase também ao naturalismo, traduzido pela observação direta da natureza” (SALTURI, 2011, p. 112).

É um imenso claro na história literária do Paraná esse da revolução modernista... que não houve. Aqui se fechou o ciclo das escolas, como nas províncias em geral no ano da graça de 1922 [...] Fortaleceu-se assim certa mentalidade reacionária (disfarçada pelo lindo adjetivo paranista), que, em nome das santas tradições, amputou as mãos e furou os olhos dos jovens artistas. As gerações seguintes se sacrificaram por este estado das coisas e hoje reforçam as fileiras dos lírios da rua 15; o culto aos mitos, em vez de fonte de vida, era a própria morte (JOAQUIM, mar, 1947, p. 3).

Para o grupo a “presença” de Emiliano Pernet e Alfredo Andersen, eram fatores que levaram a um atraso de “40 anos” nas artes do Paraná. E ao se referirem aos discípulos de Andersen e Pernet como os “Lírios da Rua 15” enfatizam que a sua geração: “[...] se propõe a participar de seu tempo, empenhada em salvar o homem com a sua arte, como puder [...] O importante foi a decisão de romper com o passado, nas suas tradições estéreis” (JOAQUIM, mar, 1947, p. 3). E afirmam que como filhos da segunda guerra mundial estão ligados pelos problemas estéticos e vitais aos “moços de Paris” ou aos “moços de Moscou”, em referência à necessidade de integração da arte paranaense com as figurações do campo artístico nacional e internacional, pois:

O grave erro dos lírios foi o de, além da traição a si mesmos, traírem ao seu tempo. Não serão perdoados, por isso. Só a luz de uma lua de rua 15 é que floresciam os lírios – e o novo dia os matou em pleno coração. Nossa geração, que reclama o seu direito de influir no destino do mundo, jamais fará à arte paranista, no mau sentido da palavra. Ela fará simplesmente arte. (JOAQUIM, mar, 1947, p. 3)

A oposição ao passado e à necessidade de integração do Paraná ao campo artístico nacional e internacional foram as bandeiras de lutas da geração Joaquim, que buscavam nas artes plásticas, por meio de uma linguagem ligada ao expressionismo, confrontar o Paranismo e o Objetivismo Visual. Lutas que, conforme Bourdieu (1996), levam à disputa pela autoridade e constituem um campo através das diversas posições ocupadas pelos agentes, que procuram se fixar na tradição ou se colocar como vanguarda.

Não é suficiente dizer que a história do campo é a história da luta pelo monopólio da imposição de categorias de percepção e de apreciação legítimas; é a própria luta que a faz a história do campo; é pela luta que ele se temporaliza. O envelhecimento dos autores, das

obras ou das escolas é coisa muito diferente do produto de um deslizamento mecânico para o passado: *engendra-se no combate entre aqueles que marcaram época e que lutam para perdurar e aqueles que não podem marcar época por sua vez sem expulsar para o passado àqueles que têm interesse em deter o tempo*, em eternizar o estado presente; entre os dominantes que pactuam com a continuidade, a identidade, a reprodução, e os *dominados, os recém-chegados, que têm interesse na descontinuidade, na ruptura, na diferença, na revolução*. Marcar época é, inseparavelmente, fazer existir uma posição para além das posições estabelecidas, na dianteira dessas posições, na vanguarda e, introduzindo a diferença, produzir o tempo. (BOURDIEU, 1996, p. 181 grifo nosso)

Daí podemos definir três posições específicas no campo artístico local, definidas entre dois grupos: dominantes e dominados. No primeiro temos duas posições: a daqueles que marcaram “época” como Andersen e Pernet e ligados a estes a segunda posição a de seus discípulos interessados na continuidade da linguagem dos primeiros. No segundo grupo, dos dominados, temos a terceira posição, na qual, encontramos o grupo de artistas ligados à *Joaquim*, grupo interessado na ruptura da linguagem e dos códigos estéticos dos dominantes que, com a continuidade das lutas, o ingresso de novos agentes e as novas configurações que o campo assume na passagem da década de 1940 para 1950, passam a ocupar uma posição de maior autoridade no campo até chegarem à posição de dominantes.

Conforme Justino (1995, p. 4) a partir da criação do Salão Paranaense de Artes Plásticas (1944), com as discussões que o mesmo trouxe sobre a linguagem e códigos estéticos das artes plásticas e da I Bienal de São Paulo (1951), os esforços de modernização do grupo da *Joaquim*, levaram ao aparecimento de artistas independentes, entre os quais estariam: Leonor Botteri, Loio Pérsio, Miguel Bakun e Nilo Previdi. O Salão e a Bienal, acompanhado da criação da Escola de Música e Belas Artes do Paraná (1948), que apesar de inicialmente ter em seus quadros em maior parte os discípulos de Andersen, foi mais um fator de formação e aglutinação das discussões e de especialização do campo artístico paranaense.

Ainda para autora, até a década de 1960, as artes plásticas no Paraná apresentam duas fortes tendências: “de um lado, a face impressionista de Andersen, a tendência expressionista de Traple, De Bona, Viaro, Poty, Bakun; de outros, os abstratos” (JUSTINO, 1986, p. 72). Aqui Justino coloca todos no

mesmo grupo (paranistas e geração Joaquim), e surge uma segunda vertente, a arte abstrata da geração 60, com início na galeria Cocaco¹⁴⁵, que levou para as décadas seguintes uma grande experimentação da linguagem ligada às tendências abstratas, ao aprofundamento do expressionismo, ao *fauve*, ao tachismo, à arte fantástica, à arte conceitual entre outros.

Conforme Antonio, o grupo formado em torno da galeria Cocaco reuniu a “vanguarda artística curitibana” com concepções e ideias que “cativaram jornalistas e intelectuais que transitavam no Governo do Estado, o que lhes garantiria espaço político no governo de Ney Braga iniciado em 1961” (2008, p. 81). Com isso os artistas plásticos Fernando Velloso e Ennio Marques Ferreira, este um dos fundadores da Cocaco, são indicados para atuar no Departamento de Cultura da SEEC, configuração que possibilitou:

[...] que o desejo de renovação do panorama artístico paranaense se viabilizasse. A chegada dos fundadores da galeria Cocaco aos cargos estaduais de direção da cultura, é o resultado do embate entre o conservadorismo artístico, que persistia desde os anos 1920 e a renovação política e cultural que toma forma durante a década de 1950, pretendendo moldar um novo Paraná que acompanhasse o desenvolvimento do País. São deste período a construção do Centro Cívico, da Biblioteca Pública e do Teatro Guaíra. (ANTONIO, 2008, p. 81)

Como evidenciado no primeiro capítulo deste trabalho, a posição de Erasmo Pilotto, junto à geração Joaquim, foi a de integração entre os grupos ligados ao simbolismo e os modernistas, posição que nos coloca a seguinte questão: Qual a posição de Pilotto no campo artístico paranaense, era um tradicionalista ou um modernista? E qual é sua posição no campo após a década de 1950, com a especialização pela qual passou o campo artístico, com a instituição do Salão Paranaense, que trouxe a integração das artes plásticas

¹⁴⁵ “A Cocaco é a primeira galeria a trabalhar com arte moderna no Paraná. Fundada em 1957 pelos artistas plásticos Alberto Nunes de Mattos e Ênio Marques Ferreira, a Cocaco permitiu a criação de um mercado para a arte moderna no estado. Na década de 1960, Ênio Marques Ferreira, um dos criadores da Cocaco, assume a Divisão de Assuntos Culturais da Secretaria de Estado da Educação e Cultura” (SILVA, 2002, p. 15). Conforme Adálice Araújo seus principais objetivos eram: “tornar a Cocaco uma Galeria Expressão e reformar o Salão Paranaense. Efetivamente graças ao Grupo, naquele mesmo ano eclodiria a revolução modernista no Paraná” (1980, p. 46).

paranaense ao contexto nacional e com a criação da Escola de Música e Belas Artes do Paraná, que passou a formar profissionais especializados em arte.

A exposição de Justino sobre o exercício da crítica de arte no Paraná e a sua relação com o Salão Paranaense de Artes Plásticas, pode auxiliar a elucidar as questões propostas, para a autora:

O primeiro crítico de artes plásticas entre nós foi Nelson Luz, embora da crítica já tratassem Erasmo Pilotto e o pintor Curt Freyesleben (com pseudônimo de Alfredo Emilio). Entretanto o exercício da crítica nem sempre esteve a cargo de profissionais. Escrevia sobre arte o artista, o advogado, o engenheiro, o historiador, o administrador e o crítico propriamente dito. (JUSTINO, 1995, p. 7)

Se considerarmos como “profissionais” os críticos de arte que possuem uma formação em artes ou história da arte, habilitação que os tornaria especialistas para o exercício da crítica, a atuação de Pilotto e de muitos outros agentes que se dedicaram nas décadas de 1930 e 1940 a escrever sobre artes e literatura, chegaremos à conclusão que está foi realizada por agentes “não profissionais”, ou melhor, não especialistas. Posição que corresponde à de Pilotto, embora da mesma forma que no campo educacional a formação desses agentes tenha se dado pelo autodidatismo.

Veja-se que, como menciona Bourdieu, os campos literário e artístico “atrai e acolhe agentes muito diferentes entre si por suas propriedades e suas disposições” (1996, p. 256) pois, como afirma o autor, uma das propriedades de um campo é o seu grau de permeabilidade e de extensão de seus limites.

Os campos literário e artístico caracterizam-se, à diferença notadamente do campo universitário, por um baixíssimo grau de codificação¹⁴⁶, e, ao mesmo tempo, pela extrema permeabilidade de suas fronteiras e extrema diversidade da definição dos postos que oferecem e dos princípios de legitimidade que aí se defrontam: a análise das propriedades dos agentes atesta que eles não exigem o capital econômico herdado no mesmo grau que o campo econômico, nem o capital escolar no mesmo grau que o campo universitário ou

¹⁴⁶ “Um alto grau de codificação da entrada no jogo vai de par com a existência de uma regra do jogo explícita e de um consenso mínimo sobre essa regra; ao contrario, a um grau de codificação baixo correspondem estados dos campos em que a regra do jogo está em jogo no jogo” (BOURDIEU, 1996, p. 256).

mesmo setores do campo do poder tais como a alta função pública.
(BOURDIEU, 1996, p. 256)

Assim, a consideração de Justino sobre a posição de Pilotto enquanto crítico estaria equivocada pela consideração de que naquele momento histórico do campo artístico a função da crítica caberia apenas àqueles que possuíam uma formação especializada, tendo em vista que o papel da crítica de arte no Brasil, associada à formação profissional em cursos de graduação e pós-graduação é um fenômeno recente.

Sobre a filiação de Pilotto a tendências mais tradicionais ou modernas em relação à arte, temos evidenciado durante nossa investigação que para o intelectual na questão educacional a arte longa, representada pelas manifestações de natureza clássica, são colocadas como fundamentais, como em sua ênfase no ensino de desenho ao aprendizado da técnica conjuntamente com a expressão. Embora, como tratado no item sobre a Escola Moderna Dario Vellozo, a arte breve, representada pelas gravuras de Viaro e as obras de Modigliani, esteve presente em suas práticas pedagógicas. Em relação à participação de Pilotto no campo artístico e literário, temos sua aproximação quase conjunta com o Grupo Editorial Renascimento do Paraná, em 1944, com a publicação de seu livro *Emiliano* e em 1946, na participação das primeiras quatro edições da revista *Joaquim*.

No sentido de analisar sua filiação às tendências “tradicionais” ou “modernas” realizaremos a análise das obras *Th. de Bonna* (1968) e *O Mural Redondo* (1987), que trazem considerações de Pilotto sobre o campo artístico paranaense, sua percepção de arte e a tensão entre a modernidade e a tradição.

Essas obras foram agrupadas pelo próprio autor como parte de uma série denominada de Estudos Paranaenses, na qual, além das obras citadas estão incluídos os livros: *Emiliano* (1945) – sobre Emiliano Pernet, *Dario Vellozo* (1969), *João Turin* (1953). Nas suas notas autobiográficas, Pilotto afirma que esses livros foram escritos dentro do “espírito de fazer crítica de arte como obra de arte” (PILOTTO, 2004, p. 126). No entanto, não menciona quem criou tal expressão, adjetivo atribuível aos seus livros, pelo emprego que o autor faz de uma linguagem mais lírica e poética em alguns deles.

O livro sobre o pintor Theodoro De Bona¹⁴⁷ se aproxima mais da construção poética de Emiliano. Nele, Pilotto busca mostrar como o ambiente da família de imigrantes italianos, ligados às artes e ofícios, levou De Bona ao contato com o desenho e à pintura. Mostra ainda a sua formação com Alfredo Andersen e o contato com outros pintores mais jovens, com os quais inicia as discussões sobre a pintura moderna. O autor dedica a maior parte da obra a descrever o estudo do pintor em Veneza – onde, entre a formação acadêmica, a procura pela expressão pessoal e o aprendizado em arte, chegaria à sua maturidade artística – e a encerra com a chegada do artista a Curitiba. Anita Pilotto comenta que essa publicação era uma forma de responder a críticas feitas ao artista:

O De Bona me disse uma vez: ‘Eu fui só o tema para o Erasmo fazer uma obra de arte’. Mas não é isso, eu sei bem. O livro era, acima de tudo, para enfrentar a injustiça que se andava fazendo àquele pintor. Só quem esteve em Curitiba naqueles anos pode avaliar as cousas, e a importância da decisão limpa do Erasmo. (PILOTTO, 1987, p. 27)

Anita não expõe o teor das críticas, se seriam de caráter pessoal ou sobre a obra do artista, mas é possível deduzir, com base em seu comentário, que a iniciativa de produzir o livro foi de Erasmo Pilotto. As fontes consultadas na pesquisa não permitiram que se avaliasse o grau de relação entre De Bona e Pilotto; porém, sabe-se que ambos participaram de dois projetos comuns: a criação do Salão Paranaense de Belas Artes e da EMBAP.

Outro ponto a ser destacado na obra é a tensão que Pilotto aponta na formação do artista entre a vanguarda e a formação clássica, pois a arte “como grandeza de destino” estaria ligada à “presença de uma seriedade essencial de valores sólidos, e nada mais do que isso” (PILOTTO, 1968, p. 15).

¹⁴⁷ Theodoro De Bona (Morretes/PR, 1904 – Curitiba/PR, 1990) foi pintor e professor. “Estudou com Alfredo Andersen em Curitiba, entre 1922 e 1927, seguindo nesse último ano para a Itália a fim de se aperfeiçoar. Retornando ao Brasil em 1936, nesse mesmo ano expôs 120 telas em Curitiba e São Paulo. De 1939 em diante expôs no Salão Nacional de Belas Artes, sendo premiado em 1939 e 1959. [...] Em 1947, por encomenda do Governo Paranaense, pintou dois painéis históricos, *Instalação da Província do Paraná* (Palácio Iguaçu) e *Fundação de Curitiba* (Colégio Estadual) [...] em 1970 assumiu a direção da Escola de Belas Artes do Paraná, da qual foi professor catedrático de Pintura de nu” (DE BONA, 2009).

Para o intelectual, a trajetória de De Bona trazia os valores sólidos para a formação de uma cultura artística que não estaria baseada apenas na técnica, mas em “uma certa intelectualidade”. Pontua sua posição ao explicar sobre a formação de De Bona inicialmente com Andersen, com o qual aprendeu o rigor técnico, que o levou à aprovação na Academia de Veneza. “Era a eloquente aprovação, num dos mais avançados centros de ensino de artístico na Europa, dos métodos de ensino de Andersen, postos em prática numa distante e isolado província artística” (DE BONA *apud* PILOTTO, 1968, p. 14). E o incentivo dado por Lange de Morretes e Turin para que o jovem artista fosse para Europa para o “alargamento crítico e cultural”, o que revela as tensões no campo artístico paranaense, que no final da década de 1930 começava a questionar a supremacia de Andersen no ambiente local.

Ao analisar a relação entre Andersen e seus discípulos Salturi afirma que desde a década de 1920, apesar do capital simbólico alcançado, suas concepções estéticas e artísticas começam a ser questionadas.

Embora respeitado como professor e como artista, Alfredo Andersen vinha enfrentando certa oposição de seus próprios alunos desde princípios da década de 1920. Tais atitudes remetem às mudanças ocorridas no campo artístico como um todo e também ao surgimento de novas linguagens artísticas. No que se refere à pintura paranaense produzida nas primeiras décadas do século XX, as mudanças em relação às linguagens artísticas vigentes e à introdução de inovações ocorreram tardiamente, se comparadas com outros Estados. Isso pode ser explicado tanto pela manutenção do gosto vigente do público apreciador e consumidor de arte no Paraná, quanto pelo contato dos artistas locais com outras escolas de arte. Um dos motivos da não adesão às linguagens da Arte Moderna naquele período foi porque os artistas locais ainda estavam muito ligados à representação do meio. Em certo sentido, no processo criativo de suas obras, esses artistas privilegiavam mais o conteúdo do que as formas, dando ênfase aos temas representados ao invés das inovações propriamente artísticas, ou quando estas ocorriam, sempre apareciam para servir à representação, não como ocorre na Arte Moderna em que a forma acaba se transformando em conteúdo. (SALTURI, 2011, p. 183)

Embora essas críticas não signifiquem uma ruptura, pois estes artistas não aderiram à modernidade no sentido proclamado pela *Joaquim*. Como fica evidente no comentário feito pelo crítico de arte Nelson Luz:

Recordo-me das investigações que fiz, junto a Freÿsleben, Turin, Traple, Lange de Morretes, Bakun, De Bona, Viaro, Arthur Nísio, Ricardo Köch, etc, sobre o que achavam da arte moderna. Quase todos aceitavam o Impressionismo, embora, de maneira geral, preferissem os naturalismos anteriores e, sem dúvida, os clássicos e os pré-renascentistas. Para alguns, o Impressionismo era um tanto exagerado e vários o condenavam pelo fato do desleixo do desenho, coisa, a seu ver, inaceitável. (LUZ, 1989, p. 16)

O comentário feito por Luz aponta uma negação aos princípios expressionistas desenvolvidos pela geração Joaquim, o que demonstra que apesar das mudanças esse grupo não rompe completamente com a formulação estética de Andersen. Assim, apesar do grupo representado pelos “herdeiros de Andersen”, manter em suas práticas configurações que tendem a manter aspectos mais tradicionais da linguagem artística, e a cultivar a memória de Andersen, esse mesmo grupo revela uma faceta renovadora, pois como salienta Elias sobre as posições relativas de grupos antagônicos:

É possivelmente possível que, devido às suas próprias ações, haja grupos conscientemente orientados para a conservação e manutenção da configuração presente, mas que de fato fortalecem a sua tendência para uma mudança. É igualmente possível que grupos orientados conscientemente para uma mudança fortaleçam a tendência da sua configuração para se manter tal qual está. (ELIAS, 1999, p. 161)

Como já afirmamos, os grupos de tendências mais conservadoras, como os ligados à Andersen e ao Simbolismo, e o grupo moderno, representado pela geração *Joaquim*, formularam ações e ocuparam espaços conjuntos como a EMBAP e o Salão Paranaense. O que nos leva a considerar que estes dois grupos eram interdependentes, pois as possibilidades que ambos encontravam no contexto local os levavam a partilhar de projetos e espaços, apesar da defesa de seus ideais estéticos.

A tendência por mudanças nos grupos conservadores pode ser representada por De Bona, pois como salientou Salturi, esse pintor foi o que alcançou um maior experimentalismo na sua linguagem pictórica, apesar da adesão a alguns princípios da arte moderna, como o abandono do formalismo rigidamente acadêmico. Afirmação que nos leva a refletir que para estes artistas

ainda existe uma certa necessidade do domínio da técnica, e que apesar de um maior experimentalismo pictórico, o desenho ainda era um ponto fundamental da construção da obra.

Theodoro De Bona foi quem avançou um pouco mais em relação às novas linguagens artísticas, já que a técnica utilizada por ele em algumas telas se sobressai sobre o tema representado. Esse é um dos fatores que pode explicar o encantamento dos críticos de arte pela sua pintura em relação ao pouco interesse pelos trabalhos de outros artistas contemporâneos a ele [...] Principalmente com a justificativa não explícita de que eles não seriam “bons o bastante”, porque não aderiram às “novas linguagens”, as linguagens modernas. (SALTURI, 2011, p. 184)

O comentário de Salturi sobre a adesão parcial ao moderno encontra respaldo na narrativa de Pilotto ao descrever a passagem de De Bona por Veneza, no qual faz menção sobre o seu contato com a arte “atual” ao visitar uma exposição no Palácio de Pesaro:

De Bona chegou cedo, teve de esperar, o Palácio Pesaro abre mais tarde.– Quando abriu, dei de frente, lá em baixo, com *Os burgueses de Calais*, aquilo me entusiasmou logo, estava dentro da atualidade, era isso que queria ver, – uma sensação de alívio e de força [...] enfim, a *pintura atual* que eu queria... naquele momento. Sim naquele momento: “E a gente, depois, procura se afastar daquela modernidade, *que é boa*, (De Bona põe ênfase em dizê-lo), mas os ensinamentos em profundidade vem mesmo é dos antigos, que são muito maiores [...] Um Giotto, por exemplo, um pintor completamente primitivo, mas que é de uma grandeza extraordinária.” (PILOTTO, 1968, p. 20–21, grifo no original)

A narrativa de Pilotto mescla os depoimentos de De Bona com suas opiniões, criando um consenso entre suas ideias e as do artista, o que pode ser interpretado como uma concordância com essas. Na sequência cita a presença do pintor Ettore Tito, que traria a continuidade dos ensinamentos de Andersen para a formação de De Bona que, como citado, enfatiza o aprendizado dos antigos mestres da pintura. Sobre Andersen e Tito afirmava: “mestres mais do que acatados, comunicavam a ideia de grandeza da vida e da arte, ensinavam o rigor, o respeito pela disciplina da pintura, as virtudes do caráter que fazem os fundamentos da criação do artista” (PILOTTO, 1968, p. 23). Para Pilotto esse

aprendizado com a ênfase da disciplina e da ideia da grandeza da arte levaram De Bona a apoiar-se em três fundamentos: a consciência da arte, o domínio técnico e a expressão pessoal. “Na Europa, eu procurei, antes de mais nada, me cultivar artisticamente, formar a mentalidade artística, procurar a mim mesmo e ter uma personalidade. Procurei também me aprofundar na técnica através de um aprendizado rígido da academia [...]” (DE BONA *apud* PILOTTO, 1968, p. 23).

Fundamentos que, como evidenciamos nas experiências educacionais de Pilotto, estão presentes para o ensino do desenho com a valorização da expressão da criança aliado ao domínio da técnica de representação como apresentado no capítulo 2 ao analisarmos as concepções teóricas presentes nos Programas Experimentais.

Apesar de creditar ao aprendizado da academia um dos pontos altos da formação de De Bona, que o levaram à ideia de grandeza da vida e da arte, o artista precisaria de uma nova linguagem, pois, o “século XIX terminara seu alongado fim” e seria com Cézanne que De Bona encontraria o caminho para a “pintura que é só pintura”.

Enquanto a Cézanne mesmo, folhei com De Bona página por página coleções de reproduções da obra de Cézanne e na conversa lhe observo, com certo ardil e certa intenção, que Cézanne são muitas cousas, por exemplo a dramaticidade da natureza [...] *a pintura outra vez pintura* somente a construção, a estrutura com a cor, a importância da luz. (PILOTTO, 1968, p. 26 grifo nosso)

Embora destaque a modernidade presente em Cézanne, enfatiza o retorno à pureza da pintura de Giotto: “[...] há um ponto, para mim mais importante do que tudo: é quando De Bona, para definir Cézanne, evoca Giotto como a pureza que não mais se repetiu, que a Renascença perde na medida em que avança” (PILOTTO, 1968, p. 26). Para Pilotto a obra de De Bona escapa do fazer “bem feito” da pintura acadêmica, bem como se afasta das correntes modernistas europeias, como o futurismo, o expressionismo, o abstracionismo e da ênfase dada à literatura que invade “a cabeça dos pintores e também da crítica”. O que significou para Pilotto que De Bona desenvolveu uma mentalidade artística aos moldes de Cézanne e de Giotto, afastando-se apenas da técnica e chegando a pintura que é apenas pintura.

Ao se referir às dificuldades¹⁴⁸ que o artista teve em se restabelecer no campo artístico brasileiro evoca o simbolismo, que traria ao pintor uma abertura para permanecer em Curitiba, e ao mencionar a exposição realizada ao retornar da Europa, em 1937, no Clube Curitibano, afirma que De Bona se equivocou ao se instalar no Rio de Janeiro, pois em Curitiba sua exposição provocou um “estremecimento profundo”.

[...] era fechar-se aqui em Curitiba, onde sua presença tinha causado um estremecimento, Curitiba é certo que não tinha cultura suficiente para compreender tudo que estava se passando, mas já uma vez, em situação parecida, tinha sido o centro do simbolismo brasileiro, e até a pintura de De Bona evocava um pouco a atmosfera de sugestão do simbolismo [...] a atmosfera do simbolismo que vem até hoje, o espírito num mundo novo [...] e Curitiba havia de ter, não sei se direi o instinto, mas havia de ter forças para apoiar De Bona, não há dúvida. (PILOTTO, 1968, p. 31)

De certa forma, para Pilotto, a pintura que é só pintura poderia ser associada à arte pela arte do simbolismo. Pois, mesmo que não fosse capaz de ultrapassar as fronteiras da Rua XV, utilizando a expressão de Trevisan ao comentar a poesia de Emiliano Pernetá, a arte de De Bona seria uma expressão local, valorizada por Pilotto na mesma linha de continuidade que proclamou na *Joaquim*.

Por fim declara que a pintura de De Bona tem um “clima lírico para nosso ânimo tenso e cinzento” e que este lirismo seria uma resposta ao egoísmo implantado pela arte contemporânea e sua “estridência”.

E se se disser que essa atmosfera de poesia não se coaduna com a sensibilidade contemporânea e com os duros problemas contemporâneos, teríamos um mundo de cousas a dizer em resposta [...] E diríamos que agora estamos escrevendo exatamente no dia em

¹⁴⁸ Embora Pilotto aponte a dificuldade de De Bona ao retornar ao Brasil e Anita Pilotto se referenciar as críticas sofridas pelo artista. De Bona gozava de certo reconhecimento no campo artístico nacional e local. O que pode ser constatado pelas diversas exposições realizadas no Paraná, São Paulo e Rio de Janeiro, as várias premiações em Salões de Arte e a aquisição de suas obras por instituições nacionais. Em termos institucionais realizou encomendas para o governo e políticos, participou durante vários anos no juri do Salão Paranaense, além de lecionar na EMBAP de 1959 a 1970, assumindo a direção da mesma entre 1970 a 1974. Recebendo também em 1981 o título de cidadão honorário de Curitiba.

que, na grande cidade, um homem estava morto [...] morto por um automóvel [...] estendido na rua e chovia, e mil automóveis o desviavam de um metro, e o que se esperava longamente era o transporte por uma ambulância do Estado, – o Estado, – e no mesmo dia assisti a esse espantoso egoísmo, o egoísmo de uma civilização, o Cidadão Kane, e se abre a IX Bienal de São Paulo, e os dias, a totalidade do dia, está dominada pela estridência [...] e é preciso reconstruir o mundo, um mundo novo e um homem novo, menos sofridos, mais alegria é sinal de mais perfeição, – não é assim, Spinoza? – e é preciso repor no mundo novo o lugar da poesia e do lirismo, o grande bem perdido, todos os homens o querem intimamente, todos fogem da estridência [...] *Sim, eu sei de tudo, - há riscos, - mas, neste momento. Como poderia aqui jogar um balde de tinta escarlata, estrídula mancha, - uma arte de estridência?* [...] Antes retornar ao grande bem perdido, reconstruir o mundo, mais alegria, mais perfeição, Spinoza. (PILOTTO, 1968, p. 32 grifo nosso)

As posições tomadas por Pilotto sobre a necessidade da formação da consciência artística e da técnica se aproximam das reflexões tardias de Mario de Andrade sobre o papel do artesanato, entendido como aprendizado da técnica, para a criação artística. No texto *O Artista e o Artesão*¹⁴⁹ (1938), Mario de Andrade parte da premissa da importância do trabalho artesanal¹⁵⁰, ou da aptidão técnica para a formação do artista e considera que o grande erro do artista moderno/contemporâneo foi o de se colocar acima dessa formação considerando-se mais importante que a sua obra. Conforme Martha D'Angelo (2010, p. 19), para Andrade a submissão do artista às regras e valores que definem o objeto arte é essencial, e o exercício da técnica conjuntamente à consciência da arte formaria o artista “verdadeiro”. Para o intelectual o desenvolvimento da técnica pessoal está

¹⁴⁹ O texto de Mario de Andrade é a transcrição de sua aula inaugural dos cursos de Filosofia e História da Arte, do Instituto de Artes, da Universidade do Distrito Federal, realizado em 1938. O texto foi publicado em 1963 na obra *O Baile das Quatro Artes*. Pilotto não menciona em nenhum de seus textos a referência ao texto, mas pela data de publicação é possível que a obra tenha chegado a seu conhecimento.

¹⁵⁰ “O artesanato é uma parte da técnica da arte, a mais desprezada infelizmente, mas a técnica da arte não se resume no artesanato. O artesanato é a parte da técnica que se pode ensinar. Mas há uma parte da técnica de arte que é, por assim dizer, a objetivação, a concretização de uma verdade interior do artista. Esta parte da técnica obedece a segredos, caprichos e imperativos do ser subjetivo, em tudo o que ele é, como indivíduo e como ser social. Isto não se ensina e reproduzir é imitação. Isto é o que chamamos a técnica de Rembrandt, de Fra Angelico ou de Renoir, que divergem os três profundamente não apenas na concepção do quadro, mas consequentemente na técnica de o fazer” (ANDRADE, 1938, p. 2).

intimamente ligada na relação entre o espírito – entendido como a consciência artística ou atitude estética – e a materialidade da obra de arte.

Mas esta técnica pessoal é inensinável, porém; cada qual terá que procurar e achar a sua, pra poder se expressar com legitimidade. E não derivará disso, não digo a grandeza de manifestações diversas da arte contemporânea, mas a incontestável desorientação, o incontestável caos, o "caoticismo" da arte atual?... Estou convencido que não. A técnica, por mais que ela possa ser concebida como expressão de um indivíduo e da sua atitude em face da vida e da obra de arte, não pode de forma alguma levar ao caos e à desorientação. Não pode, simplesmente porque ela é um fruto de relação entre um espírito e o material. E se, psicologicamente, podemos conceber um espírito tão vaidoso de suas vontadinhas que se sujeite, que se escravize às mais desabridadas liberdades, a matéria, por seu lado, isto é, a pedra, o óleo, o lápis, o som, a palavra, o gesto, a tela, o pincel, o camartelo, a voz, etc., etc., têm suas leis, porventura flexíveis mas certas, tem suas exigências naturais, que condicionam o espírito. *A "técnica", no sentido em que a estou concebendo e me parece universal, é um fenômeno de relação entre o artista e a matéria que ele move. E se o espírito não tem limites na criação, a matéria o limita na criatura.* O caoticismo, a desorientação de grande parte das artes contemporâneas não deriva da variabilidade maravilhosa da técnica pessoal; deriva, sim, a meu ver, em muitos artistas, da ausência de uma atitude... mais ou menos filosófica. (ANDRADE, 1938, p. 8 grifo nosso)

Assim como Pilotto enfatiza no texto sobre De Bona, a formação técnica e a criação da consciência artística permitiram a esse artista criar uma obra serena, fugindo da estridência ou do caos – utilizando a citação de Andrade, que se faziam presentes na maioria da arte contemporânea.

Ao artista cabe apenas, é imprescindível a meu ver, adquirir uma severa consciência artística que o... moralize, se posso me exprimir assim. Só esta severa atitude, antes de mais nada humana, é que deve na realidade orientar e coordenar a criação [...] E é isso justamente, essa atitude estética, o que falta à grande maioria dos artistas contemporâneos: essa contemplação, essa serenidade oposta ao engeguecimento de paixões e interesses, como a caracterizava Schiller. E é justamente por isso que também, numa enorme maioria, eles puseram de lado essa importantíssima parte do artesanato que deve haver na arte, que tem de haver nela pra que ela se torne legitimamente arte. (ANDRADE, 1938, p. 9–10 grifo nosso)

E na sequência do comentário Andrade se reporta aos artistas do passado para enfatizar a relação entre a técnica e a consciência artística.

Si desde a Grécia, pelo menos, percorremos as confissões, os escritos, os ditos dos artistas verdadeiros, mesmo os que menos se confessaram, vemos sempre que todos eles tiveram conscientemente uma atitude estética diante da arte que faziam. Descobrimos em todos eles, mesmo nos que nos parecem mais fatalizados pelas deformações do tempo ou das liberdades pessoais, como um Miguel Anjo [Michelangelo], um Mozart, um Goethe, descobrimos em todos eles uma segura vontade estética, uma humildade e segurança na pesquisa, um respeito à obra de arte em si, uma obediência ao artesanato, que já não me parecem existir na maioria dos contemporâneos. (ANDRADE, 1938, p. 10)

Percebe-se, tanto em Andrade como em Pilotto, um certo desconforto com as figurações que estavam entrando em jogo no campo artístico, uma certa desconfiança com o abandono da técnica e com o excesso de experimentalismo da arte contemporânea, bem como com a postura do artista que, como afirmava Mario de Andrade, se colocava como mais importante que a sua obra ou como afirmou Pilotto (set. 1946, p. 5) a do artista malicioso, posturas que não correspondem ao do artista verdadeiro.

Em relação a sua filiação ao modernismo, em 1942, em uma conferência proferida na Casa do Estudante, no Rio de Janeiro, em comemoração aos 20 anos da Semana de Arte Moderna de 22, Mario de Andrade faz um dura reflexão sobre o movimento modernista.

Eu creio que os modernistas da semana de arte moderna não devemos servir de exemplo a ninguém. Mas, podemos servir de lição. O homem atravessa uma fase integralmente política da humanidade. Nunca jamais ele foi tão "momentâneo" como agora. os abstencionismos e os valores eternos podem ficar para depois. E apesar da nossa atualidade, da nossa nacionalidade, da nossa universalidade, *uma coisa não ajudamos verdadeiramente, duma coisa não participamos: o melhoramento político-social do homem.* E esta é a essência mesma da nossa idade. Se de alguma coisa pode valer o meu desgosto, a insatisfação que eu me causo, que os outros não sentem assim na beira do caminho, espiando a multidão passar. Façam ou se recusem a fazer arte, ciências, ofícios. Mas não fiquem apenas nisto, espiões da vida, camuflados em técnicos da vida, espiando a multidão passar. Marchem com as multidões. (1942, s/p, grifo nosso)

A reflexão realizada por Andrade, três anos antes de seu falecimento, em 1945, com 52 anos, expõem suas críticas ao modernismo que, na concepção do autor, se perdeu em sua aristocracia e por sustentar um código estético ilegível pelo grande público. Pilotto não expõe como Andrade um pessimismo em relação à arte moderna, até pelo fato que para ele o modernismo não seria uma opção estética adotada na juventude, pois o grupo formado pelo CCF, como já citado no primeiro capítulo, possuía uma visão mais política da arte, pautada por uma “rebeldia mais nobre”. Oposição que pode ser vista na declaração de outro membro do CCF, Paulo Tacla, ao responder uma enquete realizada pelo jornal *Diário da Tarde*, em 1930, conjuntamente com outros literatos¹⁵¹ sobre o modernismo literário brasileiro.

O modernismo brasileiro é tudo: é carnaval, é feitiçaria, é cocaína, é burrice e de onde em onde tem lampejos de arte. *Ele é a mais alta expressão da nossa decadência moral.* O Brasil precisa de uma nova mentalidade vazada na rebeldia mais nobre. *A cumplicidade com o passado é um crime, mas a cumplicidade com o presente corrompido é um crime inda maior. O modernismo em vez de ser fogo que purifica é um monumento de estupidez maciça.* (TACLA, 29 jan. 1930, p. 2, grifo nosso)

Na continuidade do artigo, ao responder, sobre os movimentos literários do Rio de Janeiro, São Paulo e Rio Grande do Sul, afirma: “Filhas do ‘modernismo’ esdrúxulo e decrépito merecem a mesma vergastada do mesmo latejo. Correntes elas são, correntes do Bom Senso e do Bom Gosto, mas nunca literárias” (TACLA, 29 jan. 1930, p. 2). Pilotto, aos 66 anos, retoma esse comentário de Tacla, na obra *Poeira do Cotidiano* (1976, p. 237), retirando os trechos indicados acima em itálico, que correspondem a ataques mais violentos aos modernistas. O que nos indica que apesar da não adesão ao modernismo na juventude, Pilotto já

¹⁵¹ Foram convidados para responder as 12 questões da enquete Octavio de Sá Barreto (14 jan., 1930), Rodrigo Junior (16 jan., 1930), Seraphim França (18 jan., 1930), Ada Macaggi (20 jan., 1930), Correia Junior (21 jan., 1930), Alceu Chichorro (22 jan., 1930), J. Cadilhe (25 jan., 1930) e Paulo Tacla (29 jan., 1930). Os artistas participantes da enquete integraram movimentos literários curitibanos que dialogavam com o futurismo e com o modernismo. De acordo com Iorio (2003, p. 288–289), na década de 1920 coexistiram em Curitiba duas gerações literárias distintas: “A primeira delas era formada por literatos consagrados que haviam participado do movimento Simbolista, os ‘passadistas’, e a segunda integrava os literatos estreantes, que seguiam as diretrizes estéticas do Futurismo, a princípio, e depois do Modernismo.” (SILVA, 2009, p. 45).

havia participado de experiências ligadas ao modernismo com a revista *Joaquim* o que poderia ter lhe levado a amenizar esse ataque.

O último livro agrupado na série Estudos Paranaenses é *O Mural Redondo* (1987), uma das últimas obras publicadas de Pilotto, já com 77 anos. Trata-se de um pequeno ensaio, de 11 páginas, sobre um mural realizado por Poty para o Clube Curitibano. Pilotto tece comentários sobre a construção do mural, que tem como tema a cidade de Curitiba. No início da obra Pilotto faz a referência a um comentário realizado por um desses “italianos de Curitiba”:

“Ficou uma coisa soberana”, – a surpresa e a alegria depois que ele já tinha começado pelos detalhes – eu estava acompanhando de longe, – e parece que estranhou pelo menos no começo, e, agora de saída, amadureciam as cousas, e ele via o grande mural redondo do saguão, na distância de propósito criada com coragem, que lhe dá o peso certo, a cor certa, a unidade própria [...] A partícula da exclamação não tinha, no caso, evidentemente, sentido restritivo ou de oposição [...] o que ela faz aqui é dar a densidade da emoção, a força da alma, – as três letras de primeiro adversativas. O “italiano” explodiu, é apenas isso. “Uma coisa soberana”. Gostei muito dessa escola crítica. (PILOTTO, 1987, p. 7)

Assim como na obra de De Bona, Pilotto inicia seu texto fazendo referência à descendência italiana. Cabe lembrar que como De Bona e o próprio intelectual, Poty Lazzarotto também é descendente de italianos, e a referência feita por Pilotto à crítica feita por um “italiano de Curitiba”, remetesse ao próprio *habitus* migrante dele e dos artistas por ele analisados.

Outro ponto a ser realçado é a leitura da obra de Poty, que apesar de parecer inicialmente “estranha” aos olhos desse “italiano”, aos poucos se abre para a leitura, tornando-se uma obra “soberana”, o que remete às críticas feitas por Pilotto à falta de leitura da arte contemporânea, e por outro lado no “contágio”, retomando a expressão de Tolstói que permite a ligação afetiva entre o espectador e a obra.

Pilotto realça essas características na obra de Poty ressaltando a relação entre história e memória na construção imagética do Mural. E refere-se a Poty como um “artista-historiador”:

Si nos aproximamos para ver de perto o mural, vemos que a sua matéria é tirada da História. Mas a sua história não é a exaltação das

permanências e que as pesquisas foram tirar dos arquivos. É a exaltação de uma simplicidade singular. Ou, mais profundo, esse algo que eu procuro sintetizar na alegria singelíssima e definitiva do moleque que vai na frente do anúncio do circo passeando pela cidade. O arquivo que o Poty consulta é de todo seu. É certo que ele mesmo diz que se apoiou em fotografias antigas [...] mas velhas fotografias são tanto do mundo dos documentos quanto das lembranças. Pertencem, como todo seu arquivo, à sua nova escola histórica, que cuida de certas cousas elementares e perfeitas da vida [...] (PILOTTO, 1987, p. 8)

Para Pilotto a criação de Poty se apresenta como um contraponto à modernização analítica e econômica que marcam a sociedade, o mural teria assim um caráter de memória do que é elementar e perfeito para a vida. Para o autor essa história é:

[...] feita de 'lembranças' [...] sai do mundo conceitual e vem para o mundo macio e gracioso da 'familiaridade', que além de gostosa, é renovadora, pelo que representa de alívio na sobrecarga do 'analítico' e do 'econômico' que ameaçam a vida com a secura. O Mural é um ato purificador, (em tantas cousas!) que passou a estar ali ajudando a limpar a vida. Crítico e reconstrutor. (PILOTTO, 1987, p. 9)

A crítica ao excesso de racionalidade e de consumo é retomada nesse trecho por Pilotto, para quem a arte teria um sentido libertador. Na continuidade do texto, o autor afirma que a formação do homem, no sentido de sua humanização, deve ter a arte como princípio educativo. Afirma ainda que a:

[...] mais potente força educadora do mundo já foi a arte e deve retornar a ser. Cada vez que ela se apresenta em sua grande dimensão continua a sê-lo. Pensar assim pode ser uma coisa estranha, ou mais do que estranha, ainda mais nestes nossos dias "políticos", - mas não é novo. (PILOTTO, 1987, p. 10)

Pilotto transparece aqui sua insatisfação com o processo de modernização de nosso tempo, especialmente no tocante ao político, que reflete as opiniões trazidas de suas obras sobre as políticas públicas de educação publicadas pela AEP.

Outro ponto a ser destacado na obra é um comentário sobre o processo utilizado por Poty para realizar seu estudo. No qual Pilotto, como na obra sobre De Bona relaciona o domínio técnico com a expressão. Sobre a estrutura formal

do mural faz a seguinte observação: “[...] o tratamento das figuras é o de alcançar os modos mais puros das crianças. E pensar que Poty fez mais de trezentos desenhos para chegar aí, – um apuro!” (PILOTTO, 1987, p. 9). Comentário que relaciona a obra de Poty a um dos aspectos ligados à arte longa, a disciplina. Embora a associação da arte infantil à arte moderna tenha sido evidenciada na trajetória de diversos artistas como Matisse, Miró e Picasso, especialmente por relacionar a criação infantil a aspectos ligados à expressão e à negação de valores acadêmicos. Conforme Antonio as:

Soluções gráficas francamente retiradas das manifestações infantis quando adotadas por um artista com o domínio técnico de Pablo Picasso, demonstra que a aceitação da arte infantil como dotada de atributos estéticos já era uma prática, pelo menos entre a corrente artística moderna, nos anos 1930. Este interesse dos modernistas pelas manifestações de culturas primitivas e infantis pode ser explicado pelo desejo de novas soluções formais, no caso de Picasso, e pela interpretação destes trabalhos como manifestações do subconsciente, no caso dos Surrealistas. (ANTONIO, 2008, p. 41)

Assim como Picasso, durante sua formação artística Poty apresentou um grande domínio das técnicas de representação, e com sua aproximação ao expressionismo temos em suas obras uma proximidade a soluções gráficas encontradas no desenho infantil, como apresentado por Pilotto.

No final da obra, Pilotto cita um texto de René Huyghe¹⁵², datado de 1986, criticando a arte moderna, especialmente, e o excesso de intelectualismo presente na produção artística e sua dependência da teoria.

A arte moderna sofreu um excesso de intelectualismo em seus comentários e em suas diretivas. As escolas quiseram definir-se por uma doutrina, e tirar dela todas as consequências teóricas. Pensou-

¹⁵² René Huyghe (Arras, 1906 – Paris, 1997). Estudou Filosofia e Estética na Sorbonne e na Escola do Louvre. Em 1930, foi nomeado conservador adjunto de Pintura no Museu do Louvre e depois conservador-chefe e professor na Escola do Louvre, aos 31 anos. Fundou e dirigiu as revistas *L'Amour de l'Art* e *Quadrige*. Foi um dos primeiros realizadores de filmes sobre arte e ainda o fundador da Federação internacional do filme sobre arte. [...] Em 1950, foi eleito para o Collège de France, tendo ocupado a cadeira de psicologia das artes plásticas. Em 1974, foi nomeado diretor do *Museu Jacquemart-André*. Presidiu à comissão internacional de especialistas da UNESCO para a salvaguarda de Veneza e ao Conselho artístico dos Museus de França. Definia-se como psicólogo e filósofo da Arte (ALMEDINA, 2014).

se que se teria de ir cada vez mais longe, mas sempre na mesma direção [...] Hoje não se inventaram novas direções, apenas se raciocina sobre o que se faz há 20 anos. (HUYGHE apud PILOTTO, 1987, p. 10-11)

Nesse sentido, Pilotto retoma a crítica feita por Tolstoi sobre a falta de leiturabilidade da obra de arte, que seria sinal de sua degradação e de uma arte falsa. Assim, a obra de Poty, saindo do “inevitável processo da geração e da corrupção”, seria uma obra de arte verdadeira, mantendo o sentido de familiaridade e de proximidade com o espectador.

Na obra *Os poderes da Imagem*¹⁵³ (1965) Huyghe afirma que a arte tem a capacidade de levar o homem à harmonia, em contraposição às imposições feitas pelo processo de modernização, que levou à aceleração da vida. Para o autor:

Nunca se sublinhará por demais que, se a arte fornece ao homem de hoje armas de defesa contra as piores ameaças, ela vem desempenhando desde sempre uma função de equilíbrio que se manterá enquanto existir arte [...] a arte, permitindo à sensibilidade global exteriorizar-se espontaneamente sem mesmo sem elucidada, como exige o trabalho propriamente intelectual, transforma os conflitos ou os desesperos interiores, em estado de drama, num simples espetáculo. (HUYGHE, 1965, p. 12)

Para o autor, é através do equilíbrio conseguido pela composição que a imagem, ou a obra de arte, traz o equilíbrio ao artista e ao espectador, pois apesar do movimento que suas impressões da natureza e de suas emoções e através da organização trazida pela composição que este movimento externo encontra uma organização interna. Função que estaria ameaçada pela arte moderna:

A incerteza da arte moderna, obcecada, dominada por teorias e por “experiências” arrastada na busca da sua definição sem nunca mais poder retomar o fôlego [...] A nossa época arrisca-se a perder o sentido direto, total e humano da arte. A criação exige um impulso mais simples e mais puro: se nós só começássemos a andar depois de elaborar uma doutrina dos movimentos, tentando aplicá-la dedutivamente, arriscar-nos-íamos muito a tropeçar a cada passo. (HUYGHE, 1965, p. 16)

¹⁵³ A obra foi publicada originalmente com o título *Les Puissances de L'Image, Bilan d'une Psychologie de L'art* (1965).

Assim, tanto Pilotto quanto Huyghe compartilham a visão de que a arte atual estaria se afastando de sua função de humanização, por estar tornando-se ilegível aos espectadores pela assunção da teoria e pelo experimentalismo da linguagem. Outra concepção compartilhada entre Pilotto e Huyghe é a valorização do contato da criança com a arte.

Reconhecemos neste momento fala-se muito de criatividade: ela não deveria simplesmente incitar a criança a exteriorização aleatória de seus impulsos; deveria buscar nesta criança o que valha a pena, perseguindo a expressão mais qualitativa possível. Este é o fundamento da estética que não repousa em doutrinas, nem em teorias ou ideias transmissíveis; é fundamentada num esforço, numa aspiração e numa exigência interior voltadas para a conquista da qualidade, na vontade de ir mais longe de si mesmo, ao invés de se apoiar em sentimentos passivos. O acesso à arte, às obras de arte, deveria ter um lugar de destaque nos programas escolares, quer sejam artes plásticas ou a música. (HUYGHE, 1980, p. 122)

A posição exposta pelo autor se aproxima das propostas de Pilotto, no tocante ao contato da criança com a arte, bem como na diretividade da ação expressiva, que não deveria ser aleatória, mas buscar o desenvolvimento da criança tornando a arte uma “força educadora”.

O posicionamento teórico de Pilotto, apesar de encontrar pontos de convergências com as concepções do ensino da arte, presentes nas décadas de 1960 e 1970, representadas pela *Educação pela arte* e Livre expressão, especialmente no tocante a compreender a arte como um fator de desenvolvimento integral da criança, não correspondem às configurações do campo artístico no sentido da receptividade às manifestações contemporâneas.

Conforme Kern, a historiografia da arte moderna, na qual se ancoram críticos como Huyghe, tem a preponderância do pensamento iluminista e romântico, pois:

[...] muitos historiadores consideram os movimentos de vanguarda, a partir da análise da evolução das inovações, dentro de uma perspectiva temporal linear e teleológica: o seu fim é o progresso espiritual. Esta aceção de tempo mesclada com o mito do sagrado focaliza o encadeamento ordenado de soluções formais, acentua o discurso especializado e relativamente independente de outros

campos de conhecimento e práticas culturais, assim como hipervaloriza o caráter heróico dos artistas que inventam e criam incessantemente o novo em busca de um fim de natureza transcendental. (KERN, 2005, p. 129)

Para a autora, por sua vinculação a outros campos do saber e pela sua negativa em relação a perspectiva temporal que coloca em cheque a concepção de arte como progresso espiritual, a arte contemporânea leva a uma crise na própria constituição da ideia de uma história da arte¹⁵⁴. Configurações que se afastam das concepções estéticas de Pilotto, que procuravam na arte uma forma de desenvolvimento espiritual do homem, apoiada por sua formulação de arte longa.

Um indício da concepção de Pilotto sobre a história da arte pode ser evidenciada nas atividades do Centro de Cultura D. Júlia Wanderley, quando o intelectual atuava na Escola de Professores, no depoimento de uma ex-aluna da instituição, Chloris Casagrande Justen, que menciona a metodologia proposta para o estudo da arte de um determinado período histórico.

[...] tinha uma preocupação de estudar artes plásticas, os grandes artistas. Formavam-se grupos que estudavam artistas de uma mesma época. Por exemplo, um poeta, e um artista plástico, para encontrar semelhanças entre eles. Então era muito interessante porque isso tudo se teorizava, se estudava a teoria, a poesia, se viam quadros, se falava sobre isso, mas também era importante o texto que você apresentasse. Então você tinha que estudar e fazer uma síntese. (JUSTEN *apud* SILVA, 2009, p. 140)

Ao analisar a concepção da disciplina de história da arte no início do século XX, Barros evidencia que historiadores ligados à Escola de Viena, entre os quais destaca Alois Riegel (1858–1905), tinham por preocupação identificar as

¹⁵⁴ Conforme Barros a história da arte no século XX se configura em dois momentos distintos, no início do século a disciplina de história da arte apresenta como tendência a busca por encontrar grandes esquemas unificadores apoiados por uma historiografia que “investiram parte de seus esforços na busca de meta-narrativas explicativas para a Arte ou para a História”, ao passo que, a partir da segunda metade do século XX, com a crise dos modelos historiográficos apoiados nas meta-narrativas e a complexidade em torno da pós-modernidade, leva a disciplina de história da arte a questionar seus objetivos revelando uma tendência de busca de “novos modos de enfrentar os desafios trazidos pelo reconhecimento da complexidade dos fenômenos culturais e artísticos”. (BARROS, 2008, p. 4-5)

singularidades entre obras de um determinado conjunto estilístico, procurando uma “visão de mundo” traduzida pelo conceito de “vontade de arte”, que para o autor se caracterizada como:

A ‘Vontade de Arte’ (kunstwollwn) manifestar-se-ia de maneira equivalente em todas as artes, e isto também permitiria encontrar um território comum a todas as expressões artísticas de uma mesma época, sejam elas expressões ligadas à visibilidade, à dramaticidade ou à sonoridade. (BARROS, 2008, p. 14)

Para historiadores dessa corrente, as manifestações artísticas identificariam o “espírito da época”, concepção que se aproxima das posições de Pilotto, pois para o intelectual a associação da arte contemporânea, especialmente seus aspectos negativos de incomunicabilidade e individualismo, se relacionam com a ênfase exagerada na modernização da vida social. E ao destacar a arte longa como uma manifestação superior de arte, identificada nos períodos do renascimento e da arte clássica, pressupõe que estas revelam a harmonia social e um alto grau de desenvolvimento humanístico.

Assim, apesar da historiografia da arte das décadas de 1960 e 1970 questionar os paradigmas impostos pela modernidade, da mesma maneira que Pilotto os questiona, os agentes que atuam no campo artístico rompem com a concepção de arte como um fundamento de desenvolvimento espiritual da humanidade que levariam às mudanças de paradigma evidenciadas “pelo abandono das ações transgressoras dos artistas e as categorias de pureza, autonomia, originalidade, autoria e de gosto universal”, que, “não se aplicam mais, diante do hibridismo, da mescla da arte com outras atividades práticas, de sua pluralidade e banalização” (KERN, 2007, p. 373). Nesse sentido, a história da arte abandona seu projeto totalizante, assumindo uma pluralidade de enfoques e perspectivas, não questionando mais as manifestações modernas e contemporâneas de arte no sentido de sua validade, mas explorando sobre diversos aspectos suas proposições. Superando a concepção de Pilotto de uma arte longa e uma arte breve, que não caberiam nos novos pressupostos assumidos pelo campo artístico a partir da década de 1960.

4.1.1 A especialização do ensino de arte: mudanças no campo educacional e artístico paranaense

Ligado ao campo educacional e ao campo artístico, o ensino de arte no Brasil a partir do final da década de 1940 inicia um processo de profissionalização e busca de pressupostos teóricos para se firmar como um campo autônomo. A institucionalização de cursos de formação de professores específicos para o ensino de arte que culminaram, na década de 1970, com os cursos de graduação em Educação Artística, foram gradualmente formando especialistas em ensino de arte.

Conforme Antonio (2008, p. 9) o interesse pela associação entre educação e arte foi uma das bandeiras levantadas por educadores, após a segunda grande Guerra Mundial. Nessa perspectiva, com a criação de organismos internacionais como a UNESCO, vinculada à Organização das Nações Unidas, houve o entendimento de que a paz só poderia ser alcançada a partir da promoção do entendimento entre diferentes culturas. Como estratégia, a UNESCO passa a apoiar iniciativas que busquem aproximar crianças de diferentes nacionalidades e culturas, especialmente se valendo das mostras de arte infantil¹⁵⁵.

A partir de bases teóricas que associavam o grafismo da criança aos princípios da psicologia, pedagogia e arte moderna (READ, 1959; LOWENFELD, 1961), populariza-se a expressão “arte infantil”, que designava o produto de atividades que tinham o propósito não de formar artistas, mas sim de proporcionar experiências que desenvolveriam a criatividade e a individualidade da criança. A associação entre a arte e a educação foi defendida como o fator que propiciaria o desenvolvimento integral da personalidade do indivíduo, ou seja, seus sentimentos e sua capacidade perceptiva, considerados fundamentais para o desenvolvimento de sua capacidade criadora [...] A atividade artística da criança passou a ser interpretada como a manifestação de uma pureza quase edênica, remédio para um mundo adulto fracassado que produziu duas grandes guerras. Baseada em uma visão próxima da criança

¹⁵⁵ “Expressões antes utilizadas, como ‘desenho infantil’, ‘linguagem gráfica da criança’ ou ‘grafismo infantil’, caem em desuso, e, a partir da década de 1940, todas as criações infantis que utilizassem o desenho, a pintura e a modelagem recebem definitivamente a designação comum de *children art*, *l’art enfantin* ou arte infantil”. (ANTONIO, 2008, p. 34-35)

idealizada por ROUSSEAU (1999) — um ser com qualidades inatas que, uma vez auto-reguladas, conduziriam à Virtude, à Verdade e à Beleza — os especialistas dessa área centraram a atividade pedagógica na brincadeira e no trabalho criativo livre. (ANTONIO, 2008, p. 9-10)

Partindo desses pressupostos, a educação tradicional foi considerada como não adequada ao desenvolvimento da sensibilidade e da espiritualização da criança, o que inclusive dificultaria sua relação com o meio e com outro. Assim, apoiado por uma concepção teórica que tinha na arte um meio para o desenvolvimento da criança, especialmente de sua expressão e sensibilidade, Read lança as bases da *Educação Através da Arte*, proposta que incentivaria em contexto nacional a criação da Escolinha de Arte do Brasil, em 1947.

Fundada no Rio de Janeiro pelo artista plástico Augusto Rodrigues, a Escolinha de Arte do Brasil retoma as discussões sobre a natureza e finalidade do ensino de arte e seu papel no desenvolvimento da criança, iniciadas na década de 1920 e 1930 por alguns educadores ligados ao Movimento pela Escola Nova e por artistas modernistas, afirmadas como a concepção mais “adequada” para a formação artística da criança e linha mestra da formação de professores especialistas. Para Barbosa, a livre expressão refletia “o clima de reafirmação expressionista que dominava o pós-guerra” (BARBOSA, 1988, p. 14). Conforme a autora, não havia até aquele momento o processo de redemocratização do ensino:

[...] alcançado a arte-educação; portanto a iniciativa de Augusto Rodrigues foi recebida com entusiasmo não somente pelos artistas de vanguarda da época (Clóvis Graciano, Alcides Rocha Miranda e outros), mas pelos educadores envolvidos no processo de revitalização educacional como Anísio Teixeira e Helena Antipoff. (BARBOSA, 1988, p. 15)

Com a necessidade de formar educadores versados na concepção de arte como livre expressão, em 1962, a Escolinha de Arte do Brasil inicia um curso de formação de professores denominado de Curso Intensivo de Arte na Educação – CIAE. A proposta do curso era atender professores, artistas, estudantes de arte, artesões, psicólogos e pedagogos de todo Brasil e de outros países interessados na prática das escolinhas de arte e em seus pressupostos teóricos. Conforme

Noêmia de Araújo Varela, colaboradora e professora da Escolinha de Arte do Brasil, a diversidade do corpo discente e do corpo docente formado por arte-educadores, pedagogos, psicólogos, artistas e críticos de arte serviu para motivar:

[...] o impacto e a descoberta do outro, em sua originalidade e poder criativo, em seus condicionamentos e pobreza de expressão simbólica. Na verdade, o Curso Intensivo é apenas o começo de um longo processo de preparação do professor criativo [...] É um curso, também, de autodescoberta jamais completo, estimulando atitudes e reavaliação de experiências. (VARELA, 1986, p. 17)

Para Varela esse processo inicia uma mudança no campo do ensino de arte com a abertura de uma nova classe profissional o “artista professor”.

[...] por muitos anos, o CIAE foi o único curso destinado a professores de todos os graus de ensino – o que nos permitiu, de certa forma, incentivar e descobrir a criatividade do educador brasileiro [...] foi criado um novo mercado de trabalho para o educador. O artista transformado no artista professor, inserido numa outra forma de trabalho criativo, capaz de captar sua sensibilidade, pensamento e ação criadores para a renovação da escola. (VARELA, 1986, p. 18-19)

O CIAE foi um divulgador do ideal das Escolinhas de Arte, ex-alunos, professores e colaboradores da Escolinha de Arte do Brasil começaram a criar outros núcleos de Escolinhas, os quais, apesar de manterem independência administrativa, compartilhavam dos mesmos ideais, mantendo uma filosofia de ensino baseada na *Educação Através da Arte* do filósofo e poeta inglês Herbert Read, cujos pressupostos concluem que a “[...] base desse pensamento é ver a arte não apenas como uma das metas da educação, mas sim como o seu próprio processo, que é considerado também criador” (FERRAZ e FUSSARI, 2000, p. 15). Nesse sentido a *Educação Através da Arte* é:

[...] um movimento educativo e cultural que busca a constituição de um ser humano completo, total, dentro dos moldes do pensamento idealista democrático. Valorizando no ser humano os aspectos intelectuais, morais e estéticos, procura despertar sua consciência individual, harmonizando ao grupo social ao qual pertence. (FERRAZ e FUSSARI, 2000, p. 15)

O ideal de formação inspirada no ideal democrático levou a uma consonância com os princípios do campo educacional, especialmente de seus principais agentes, como Anísio Teixeira. Nesse sentido, a recepção das ideias das escolinhas de arte e a concepção de *Educação através da arte*, eram figurações que se ajustavam bem às regras do campo educacional nesse contexto.

No Paraná, conjuntamente com as iniciativas de Pilotto e Emma Köch, temos as ações de Guido Viaro, que se dedicou ao ensino de arte em três frentes: a primeira na formação do artista, executada como professor da EMBAP e de seu ateliê; a segunda na educação infantil em arte realizada primeiramente nas escolas e por fim no CJAP, criado em 1953; e em terceiro na formação do professor de arte.

Sobre a atuação de Viaro na formação de professores, Osinski (2006, p. 282), comenta que este, conjuntamente com Eny Calderia, Emma Köch, Lenir Mehl e Odette de Mello Cid, criou, em 1952, o Curso de Aperfeiçoamento em Desenho, realizado sob a coordenação do CJAP, com o auspício do Instituto de Educação. De acordo com a autora o curso procurava:

[...] contemplar uma formação básica artística e sintonizar os participantes com as últimas teorias a respeito do desenho infantil e da expressividade da criança, esse curso misturava conteúdos típicos das escolas de Belas Artes com outros, mais familiares do campo da pedagogia. Uma parte significativa das alunas provinha de cidades do interior do Estado, vindo a Curitiba, onde muitas vezes residiam especialmente durante aquele ano, para frequentar suas aulas. (OSINKI, 2006, p. 282)

Na linha dessa ação, em 1964, se dá a criação do Curso de Artes Plásticas na Educação – CAPE, mantido pela SEEC e ligado à Escola de Artes da Casa de Alfredo Andersen¹⁵⁶. O curso se destinava ao “[...] ensino e aperfeiçoamento

¹⁵⁶ A Escola de Artes da Casa de Alfredo Andersen foi fundada conjuntamente com a criação da Casa de Alfredo Andersen, e tinha por objetivo realizar a formação artística em desenho e pintura como realizado por Alfredo Andersen em seu ateliê. Conforme Antonio (2001 e 2008) com a criação da EMBAP, a Escola de Artes da Casa de Alfredo Andersen, precisou justificar sua existência, tendo em vista que o Estado já possuía uma instituição de formação artística. Com isso a partir de 1962, houve à aproximação da instituição da arte e da educação, iniciativa que buscava adequar a Escola de Artes da Casa Alfredo Andersen as diretrizes do governo de Ney Braga. Para Antonio (2008, p.

artístico-pedagógico dos professores normalistas no ramo das Artes Visuais” (MOREIRA, 1965, s/p.).

Ao investigarmos a atuação do CAPE no campo educacional paranaense (SILVA, 2002), evidenciamos que o mesmo foi responsável, durante o período de 1964 a 1974, pela formação de vários professores especializados no ensino de arte, formados nos pressupostos da *Educação através da arte* e dos princípios da Livre expressão. O CAPE, assim como CIAE, considerava as Escolinhas de Arte espaços privilegiados para o ensino de arte.

O CAPE formou 205 professores especializados no ensino de arte. Para serem aceitos como alunos os professores deveriam ter a formação no curso normal e preferencialmente atuar no ensino estadual. O Curso tinha duração de um ano, em período integral, totalizando cerca de 1.440 horas. Durante a formação os professores estaduais eram dispensados de suas atividades docentes. Depois de formados deveriam retornar, preferencialmente, às suas escolas de origem para montar uma Escolinha de Arte e atuarem como professores especialistas. As disciplinas, como no curso de Aperfeiçoamento em Desenho, mantinham conteúdos ligados às áreas de artes plásticas e de educação. Conforme nossa análise o currículo do curso buscava discutir a aplicabilidade destas práticas e teorias no ensino de arte (SILVA, 2002). Conforme Antonio, a concepção de não interferência no trabalho da criança, estabelecida pelo CAPE e pela Escolinha de Arte do Brasil, encontrou resistências das próprias normalistas que frequentaram o curso:

[...] uma vez que sua aceitação envolvia uma mudança de conceitos ligados ao ensino tradicional de arte e da idéia do professor como detentor de um saber a ser ensinado. O currículo do CAPE oferecia tanto as práticas artísticas tradicionais quanto fundamentos da história da arte e conteúdos associados aos novos conceitos acerca da arte infantil. Portanto, o conhecimento erudito de arte não era excluído da formação do especialista, muito embora os

101-102) com a indicação de Ivany Moreira, para direção da instituição, artista ligada ao movimento de integralização das artes plásticas panamense ao contexto nacional, não mais cabia as disputas que procuravam firmar a permanência de Andersen na esfera local. E reconhecendo a Casa de Alfredo Andersen como um espaço institucional e não como um campo de batalha entre vertentes tradicionais e modernistas, Moreira, institui a aproximação entre educação e cultura, organizando o Curso de Artes Plásticas na Educação e o Curso livre de desenho e pintura.

procedimentos tradicionais da prática artística fossem excluídos da prática das escolinhas de arte. A contradição aqui presente revela um currículo híbrido, formado tanto por procedimentos tradicionais da formação de professores, como por processos alternativos que, até aquele momento, eram estranhos às práticas artísticas adotadas pela escola primária. (ANTONIO, 2008, p. 191)

O que revela que apesar da especialização e da constituição de um corpo teórico, a prática instituída nas Escolas configurava-se como um fundamento educacional. Mas apesar desta resistência o CAPE juntamente a Divisão de Atividades Culturais na Educação – DACE, ligada a SEEC, promoveu a divulgação do ideal das Escolinhas de Arte no Estado que se tornaram a referência metodológica para o ensino de arte.

A prática pedagógica desenvolvida nas Escolinhas baseava-se principalmente na livre expressão divulgadas pela Escolinha de Arte do Brasil. Na prática de livre expressão as crianças eram levadas a experimentar um grande número de técnicas artísticas como modelagem, desenho com cera, com anilina, pintura, colagem entre outras, visando a exploração das qualidades expressivas desses materiais. Nessa exploração as crianças deveriam descobrir a sua expressão pessoal, livre de qualquer conceito ou comparação. Conforme Herbert Read (2001, p. 253) a expressão pessoal¹⁵⁷ não pode ser ensinada, e o professor de arte tem o papel de ser “um auxiliar, guia, inspirador” e as alunas sempre eram orientadas nesse sentido, ou seja, a não interferir diretamente sobre o trabalho das crianças, mas que atuassem como orientadoras que deveriam auxiliar a criança a desenvolver suas capacidades expressivas. Sobre a proposta metodológica do CAPE Icléa G. Rodrigues comenta:

¹⁵⁷ Herbert Read, que defendia a expressão infantil e a centralidade da arte no processo educativo. Para o autor o ensino da arte era composto pela articulação de três atividades distintas: a autoexpressão, a observação e a apreciação. Cada uma delas, apesar de incluídas na categoria pedagógica de ensino da arte, deveria manter métodos e abordagens diferenciadas, sendo definidas da seguinte forma: “A) atividade da autoexpressão – o inato no indivíduo precisa comunicar seus pensamentos, sentimentos e emoções a outras pessoas. B) atividade da observação – o desejo do indivíduo de registrar suas impressões sensoriais, de esclarecer seu conhecimento conceitual, de construir sua memória, de construir coisas que auxiliem suas atividades práticas. C) atividade da apreciação – a resposta do indivíduo aos modos de expressão que outras pessoas dirigem ou dirigiam a ele, e, geralmente, a resposta do indivíduo aos valores do mundo dos fatos - a reação aos resultados quantitativos das atividades A e B” (READ, 2001, p. 230-231).

A teoria da arte-educação, ela sempre seguiu uma linha espontaneista, uma linha de criatividade a partir do objeto da percepção. Então a teoria é: percepção através dos cinco sentidos: percepção visual, percepção tátil, percepção auditiva. Percepção do objeto, depois introjeção do objeto e interpretação do objeto e reflexão e depois a expressão como um resultante, uma catarse do processo interno ele nem sempre vinculado à interpretação da obra de arte. (RODRIGUES apud SILVA, 2002, p. 40)

Esse comentário de Rodrigues demonstra como era a estratégia de ensino do CAPE, no qual eram trabalhadas a percepção da criança, a reflexão e a posterior expressão, onde o aluno deveria buscar a sua própria expressão, e é por este motivo que essa prática não fazia uso da obra de arte, o aluno deveria ter contato apenas com a sua produção e a de seus colegas. Essa metodologia baseada na percepção e nos sentidos entra em consonância com a proposta de Lowenfeld que afirma:

Todas as experiências artísticas são percebidas em primeiro lugar, por intermédio dos nossos sentidos. Por isso é da maior importância a sensibilidade que ajudamos a desenvolver em nossos filhos desde a primeira infância, para as coisas que vêem, tocam, ouvem ou sentem seu próprio corpo. (LOWENFELD, 1977, p. 40)

Como demonstramos anteriormente, Pilotto se aproxima das concepções de Read e Lowenfeld no sentido de sua concepção para o ensino de arte valorizar a expressão infantil e a observação, embora sua proposição como a de Dewey preveja que juntamente a auto-expressão esteja vinculada à apreciação artística, questão que pode ter afastado Pilotto do campo do ensino de arte após a década de 1950, quando as propostas de autores como Read e Lowenfeld tornaram-se o discurso hegemônico no campo.

Outro ponto é a própria especialização do campo que, a partir da criação dos cursos de aperfeiçoamento para professores de arte, na década de 1970, com a implantação das primeiras Licenciaturas em Educação Artística, em 1973¹⁵⁸. Tem-se afirmado cada vez mais a figura do professor especializado em

¹⁵⁸ No Paraná em 1975 a UFPR inicia a Licenciatura Curta em Educação Artística, e em 1976 a Faculdade de Educação Musical do Paraná – FEMP (atual Faculdades de Artes

arte, especialmente que com a implantação das licenciaturas em Educação Artística o curso normal deixa de ser um pré-requisito para a função de professor de arte.

Embora possamos evidenciar o afastamento de Pilotto das discussões sobre o ensino de arte, após a década de 1950, especialmente ao analisar as publicações da *Revista de Pedagogia*, que dedica apenas um artigo sobre o ensino de desenho, formulado nas concepções de Perrelet, constatamos (SILVA, 2002) a participação de Pilotto na *II Semana de Estudos sobre Arte na Educação*¹⁵⁹, que ocorreu entre 14 a 20 de outubro de 1968 e teve como tema central as Escolinhas de Arte. Ao lado de artistas como Ivan Serpa e Abrão Assad e de profissionais da psicologia e psiquiatria Egidio Romanelli e Levy Miró Carneiro, Pilotto realizou uma conferência intitulada *Educação Integral*.

No arquivo do MAC-Pr há um resumo da palestra de Pilotto realizada no dia 16 de outubro de 1968, nele são apontados alguns tópicos e autores debatidos pelo intelectual em sua fala. Conforme o documento, Pilotto inicia sua palestra definindo sua concepção de educação integral, que em seu âmbito tem a ideia de levar o homem através da cultura a uma vida mais plena.

A educação para um homem mais são, mais pleno, mais alegre – necessita de reforma. Instalações, cultura que permitam mais vida, ao homem. Vida alegre, oposta às tensões, à angústia, ao terror de ser a que a civilização no conduz. Isto é a educação integral [...] Plena participação de cada um com suas próprias forças, no que os homens cultos chamam de cultura. (PILOTTO, 16 out. 1968, p. 5)

do Paraná – FAP), inicia a Licenciatura em Educação Artística com a habilitação plena em Música e Artes Plásticas, este resultado da parceria com o CAPE.

¹⁵⁹ As Semanas de Estudo sobre Arte e Educação, ocorreram nos anos de 1967, 1968 e 1969 e 1972 e visavam a reflexão sobre o assunto arte na educação. Organizadas pelo CAPE e pelo DACE, convidam a participar tanto os alunos e ex-alunos do CAPE, como todos aqueles interessados no ensino de arte. Pode-se afirmar que: “As semanas de estudos trouxeram para o Paraná as principais teorias vinculadas a arte-educação da época, onde a livre expressão e as teorias da criatividade foram discutidas e colocadas a disposição dos professores de arte do estado, além dessa divulgação entre os especialistas as semanas propiciaram um aparecimento dentro da mídia das discussões sobre arte-educação. Pode-se dizer essas semanas auxiliaram no processo de organização e discussão de um movimento educacional e profissional da arte-educação paranaense”. (SILVA, 2002, p. 48)

Retomando questões abordadas nas obras publicadas pela AEP, na sequência do texto, Pilotto critica a educação e a tendência a super-especialização, definidas pelas teorias desenvolvimentistas correntes no campo educacional na década de 1960.

A educação corrente é uma conspiração contra isso [a educação integral] Enciclopedismo, ensinar tudo a todos, superficialidade. Especialização, super-especialização, estreiteza e obtusidade. Comunicação a flor da pele – matéria escolar, ponto, conhecimentos escolares, apostilas. É a antítese a tudo o que se fosse pensar que fosse cultura. Matéria escolar – nada tem a ver com a cultura, autenticidade da vida do espírito. Alguns indivíduos – por milagre de elaboração, de transformação pessoal, conseguem chegar à cultura. Mas o ensino que endereçamos as crianças – só ensina vulgaridades [...] Para educar a criança precisaríamos levá-la a participar da cultura [...] A escola sacrifica da mesma forma o aluno burro e o inteligente. Estuda a literatura e nada conhece a literatura. Nietzsche já dizia que a cultura e a arte de ser lento. (PILOTTO, 16 out. 1968, p. 5)

A crítica à forma que a Escola apresenta seus conteúdos separados em matérias que, na opinião do intelectual, não apresentam uma “verdadeira” cultura, remetem às concepções resignificadas de Pilotto sobre o espiritualismo pedagógico de Gentile, que dariam às disciplinas aspectos culturais relevantes. Da mesma, forma Pilotto deixa claro que não se pode ensinar “tudo a todos” de forma que a cultura deveria ser ensinada conforme as “forças” ou as possibilidades de cada educando, retomando sua concepção de uma pedagogia diferencial, que foi utilizada na Escola de Professores e nos Cursos Normais Regionais com a distinção entre os grupos que participariam do Centro de Alunos, destinado a fornecer uma base cultural e do Centro Superior destinado a formar uma elite para o magistério.

Na continuidade de sua palestra Pilotto dialoga com vários autores como Goethe, Keats, Nietzsche, Richter, Schlegel, Schopenhauer, Spinoza, com os quais procura demonstrar sua concepção de arte e sua valorização na vida, enfatizando a alegria, o lúdico, o poético e o estético encarados como um aspecto fundamental para a formação integral do homem. Retomando suas formulações sobre a educação integral publicadas na obra *Problemas da Educação* (1966).

Cabe ressaltar que Read, utilizou o termo educação integral em sua concepção pedagógica para propor uma reforma “revolucionária” no sistema educacional, cujo objetivo seria o “desenvolvimento de qualidades genéricas de discernimento e sensibilidade, fundamentais até mesmo para matemática ou a geografia” (READ, 2001, p. 244).

Nesse sentido, valendo-se dos conceitos elaborados de formação cultural inspiradas por Gentile, e de educação estética inspirado em Goethe e Shopenhauer, Pilotto mantinha certa consonância com as figurações que formavam o campo do ensino de arte, embora os seus autores de diálogo não sejam os mesmos utilizados pelos especialistas em ensino de arte, temos que sua concepção pedagógica deposita na arte o elemento fundamental para a formação integral da criança e do professor.

4.2 COLETÂNEA OBRAS: UM DIÁLOGO ENTRE EDUCAÇÃO E FILOSOFIA

Findos 63 Pilotto, inicia um grande projeto editorial de publicação da coletânea *Obras*. Esse projeto previa a publicação de alguns textos inéditos e a reedição de diversas obras do intelectual. No livro *Obras I* (1973), consta o plano geral da coletânea, que seria composta por cinco volumes, conforme descrito. Faremos a indicação entre chaves das datas originais das publicações¹⁶⁰:

I volume: Pequenos ensaios [inédita]; Para um humanismo individualista [1968]; Temas da educação de nosso tempo [1954]; Direito à educação [1960]. II volume: Problemas de educação [1966]; Situações do desenvolvimento brasileiro e a educação [1959]; Problemas abertos no estudo de sistemas escolares para o Brasil [1958]; Organização e Metodologia do ensino na 1ª série primária [1964]. III volume: Que se exalte em cada mestre um sonho [1967]; Graal [1965]; Prática da escola serena [1946]; A educação é um direito de todos [1952]. IV volume: Emiliano [1944]; João Turin [1953]; De Bona [1968]; Dario Vellozo [1969]; Esboços e Fragmentos [inédita]; Esparsos [inédita]; Apontamentos do dia a dia [inédita]; Diário de Viagem [inédita]; Correspondência [inédita]. V volume: Projeto de lei orgânica da educação; Curso Primário: Programas

¹⁶⁰ Ver anexo II para mais detalhes sobre as publicações de Pilotto.

Experimentais [1950]; Cursos Normais regionais: Instruções para sua organização e funcionamento [1950]; A educação no Paraná: Síntese sobre o ensino público elementar e médio [1954]. (1973, p.1)

Examinando o plano geral da coletânea percebe-se que o intuito de Pilotto era o de sistematizar sua obra tendo em vista que a maior parte dos textos seriam obras já publicadas. A coletânea traria uma verdadeira antologia de sua obra, explorando diversos momentos de sua trajetória, desde os primeiros livros publicados ainda no período de docência junto à Escola de Professores, a passagem pela SEEC, especialmente com a publicação do quinto volume que traria os projetos de lei, diretrizes e programas de sua gestão e por fim as obras publicadas pela AEP, que compõem a maior parte dos títulos.

Um ponto interessante é o aspecto autobiográfico que parece ter o quarto volume, pois além da série Estudos Paranaenses, os títulos sugerem que as publicações inéditas não seriam obras completas, mas sim notas pessoais, reflexões acerca da educação, da filosofia e também da vida do intelectual.

A publicação da coletânea não seguiu o plano geral apresentado no primeiro volume. No segundo volume, publicado três anos depois, em 1976, embora tenha sido mantida a previsão dos cinco volumes, há uma reorganização dos títulos, com novidades que não estavam previstas no Plano geral. Conforme nota de esclarecimento (1976), o segundo volume da coletânea traz duas modificações. A primeira consistiu na incorporação de três trabalhos inéditos publicados no intervalo entre as duas edições das obras, quais sejam, *Notas sobre Spinoza*, *Poeira do Quotidiano* e *Mallarmé* (1ª edição em 1973). A segunda foi a incorporação da segunda edição das obras *Emiliano*, *Dario Vellozo: Cronologia*, *João Turin* e *Th. De Bona*. Assim, pelo novo plano geral, a coletânea Obras, passa a ser organizada da seguinte forma:

I volume: Pequenos ensaios [inédita]; Para um humanismo individualista [1968]; Temas da educação de nosso tempo [1954]; Direito à educação [1960]. II volume: Mallarmé [1973]; Notas sobre Spinoza [inédito]; Poeira do Quotidiano [inédito]; Estudos Paranaenses (Emiliano, Dario Vellozo, João Turin, Th. De Bona). III volume: Problemas de educação [1966]; Situações do desenvolvimento brasileiro e a educação [1959]; Problemas abertos no estudo de sistemas escolares para o Brasil [1958]; Organização e Metodologia do ensino na 1ª série primária [1964]. IV volume: Que se exalte em cada mestre um sonho [1967]; Graal [1965]; Prática da

escola serena [1946]; A educação é um direito de todos [1952]. V volume: Projeto de lei orgânica da educação; Curso Primário: Programas Experimentais [1950]; Cursos Normais regionais: Instruções para sua organização e funcionamento [1950]; A educação no Paraná: Síntese sobre o ensino público elementar e médio [1954]. (1976, p. 1)

A comparação do segundo volume de *Obras* com o plano inicial da série permite aproximá-lo do quarto, no qual estão as obras da série *Estudos Paranaenses*. De fato, o texto inédito *Poeira do Cotidiano* centra-se em aspectos mais autobiográficos, como notas sobre educação, cultura, literatura e filosofia, bem como palestras e cartas.

Embora Pilotto tenha reorganizado o plano geral da coletânea, essa não foi concluída, sendo finalizada com o livro *Obras II*. Nos seus apontamentos autobiográficos e biográficos não encontramos comentários sobre os eventuais motivos que o levaram a deixar inconcluso seu projeto editorial. Vale notar que depois de *Obras II*, o intelectual ainda publicaria sete livros, dentre os quais outra coletânea de quatro volumes, intitulada de *Apontamentos para uma pedagogia fundamental* (1982 e 1985), o que indica que o intelectual continuava a investir na estratégia de publicação de suas obras.

Sobre a publicação da coletânea *Obras*, as fontes não permitiram determinar se essas tiveram financiamento público ou se foram custeadas pelo próprio intelectual. Os dois volumes da coletânea, assim como boa parte das obras da AEP, foram impressos pela *Imprimax LTDA*. Sobre essa empresa, não foram encontradas informações suficientes para determinar se se tratava de uma gráfica ou editora. Realizando uma busca pelo sistema de acervo da Biblioteca Pública do Paraná, foram encontrados 32 registros de livros editados pela empresa, datados entre os anos de 1962 a 1985. Dentre os autores, além do próprio Pilotto, estão: Alice Bertoli Arns, Alir Ratacheski, Bento Martins Azambuja, Carlos Roberto de Carvalho, Colombo de Souza, Guido Viaro, Heriberto Arns, Marise Manoel, Ovídio Zanini e Theodoro De Bona. Constam também obras patrocinadas por instituições, como a Federação das Associações de Farmácia e Bioquímica do Brasil e o Instituto de Engenharia do Paraná. Os títulos em sua maioria são obras de poesia, história, ciências e educação.

Ao analisarmos os escritos publicados nos dois volumes da coletânea *Obras*, constatamos que Pilotto investe em publicar textos que tratam de aspectos

mais gerais de seu pensamento filosófico e pedagógico. Sua análise destoa da maioria das obras publicadas pela AEP, na medida em que não tem por foco a organização da escola e dos sistemas escolares, mas volta-se para teorias e teóricos da filosofia e da educação, além de abordar também questões de estética.

No volume 1 da coletânea, os *Pequenos Ensaios, Para um Humanismo Individualista e Temas da Educação de Nosso Tempo*, trazem reflexões do autor sobre a filosofia e suas repercussões na educação. Não realizaremos uma análise exaustiva das interlocuções filosóficas de Pilotto, pois isso extrapolaria os objetivos de nossa investigação, e para a análise do texto *Temas da Educação de Nosso Tempo*, nos valeremos da investigação realizada por Vieira (2014) que busca a interlocução das concepções filosóficas de Pilotto com o campo educacional.

No texto *Pequenos Ensaios*, Pilotto tece uma ampla discussão com diversas correntes filosóficas, dentre as quais se destacam correntes ocidentais como Ceticismo, Pirronismo, Empirismo, Racionalismo, Nihilismo, Iluminismo e Liberalismo. Mas há também preocupação com textos de outras linhas, como os Bhagavad Gita, no qual explora o conceito de mônada imóvel e o controle do desejo, bem como com pensadores paranaenses, mais precisamente, Euzébio Silveira da Motta¹⁶¹. Pilotto traça uma narrativa teleológica que vai dos filósofos gregos até a década de 1960, explorando conceitos chave para sua teoria educacional. Essa obra não trata exclusivamente sobre educação, mas abrange um escopo mais amplo, constituindo-se de certa forma como uma história da

¹⁶¹ Euzébio Silveira da Motta (Curitiba, 1847 – Rio de Janeiro, 1920): [...] Após o curso preparatório matriculou-se na Faculdade de Direito de São Paulo, onde obteve, em 1870, o grau de bacharel. [...] Dedicou-se, então à advocacia e às letras. Lecionou no Ginásio Paranaense e na Escola Normal, respondendo também pelas cátedras de filosofia, português e pedagogia. [...] O seu maior gosto era o estudo das obras filosóficas, as quais lia com avidez, ensinando seus alunos e palestrando com seus amigos. Dedicava a isso um interesse de cientista. A influência do seu pensamento filosófico na formação de escritores representativos do Paraná do seu tempo é estudada por Andrade Muricy, na obra *O símbolo à Sombra das Araucárias*. Foi presidente de honra do Instituto Neopitagórico. Era exatamente formal e excêntrico. Vivía na solidão, taciturno e tímido. Era visível e flagrante o desnível da sua cultura humanística e a relativa vulgaridade do meio intelectual de Curitiba da época. Deixou publicados: *Razões e Recursos*; *Recurso Extraordinário*; *O Evolucionismo de Spencer e outras colaborações literárias e filosóficas esparsas*. (ACADEMIA PARANAENSE DE LETRAS, 2014)

filosofia ou do pensamento humano. Em alguns momentos dessa obra Pilotto indica que o texto se constitui como um plano de curso, que em alguns aspectos remete-se aos cursos de extensão cultural promovidos pelo intelectual no Instituto Pestalozzi, em 1944.

Através de uma análise das diversas correntes filosóficas, através de seus autores e debatedores, bem como nos exemplos trazidos para sua narrativa da obras de artistas como do pintor italiano Leonardo da Vinci e do poeta alemão Johann Christian Friedrich Hölderlin, Pilotto procura precisar os conceitos de alegria, autoeducação, disciplina e vontade. Além de tecer críticas ao processo de modernização, ele defende a educação pautada pelos conceitos acima citados como uma forma de superação da crise desse processo. Ele amadureceria suas teses a respeito até a década de 1960, com a distinção e oposição entre a revolução jovem e a revolução adulta.

Na procura de maturidade do processo da cultura atual da juventude, talvez marche para um encontro com o Oriente, a serenidade, etc. essa maturidade, como processo social, pode demorar. Como processo individual, é a tarefa de cada um. E, na medida em que nela nos empenhemos, pomos fermentação ao caldo de cultura do amadurecimento como processo social. (PILOTTO, 1973, p. 141)

Para Pilotto a Revolução da Juventude iniciada na década de 1960 precisaria amadurecer o processo de experimentação, pois, apesar de seus aspectos positivos, como a de comunhão grupal, experimentação interior, e a relação da vida com a cultura, poderia manter uma visão parcial de um “namoro sem compromisso com o exótico; em especial, exploração intelectualiva” (PILOTTO, 1973, p. 128). No texto *Poeira do Quotidiano* (1976), em algumas passagens Pilotto relaciona a revolução cultural da juventude com a arte breve. Por outro lado, o que o intelectual classifica como Revolução Adulta estaria sob o imperativo do método, seguindo os conceitos de Descartes.

Enquanto revolução dos adultos, estamos de novo, num importante momento em que o homem faz seu reencontro com o método com o reconhecimento de que é fundamental saber, no plano do conhecimento é o método. Podemos dizer que isso pertence a duas ou três cousas que constituem o que se pode anunciar com o nome de sabedoria. “Há algo maior do que aumentar a soma dos conhecimentos humanos e é aumentar a própria potência do espírito

humano” . Esse quase truísmo de Fouillée, que falava de Descartes, é justamente o sentido novo passo fundamental que o homem dá hoje com a análise de sistemas. E, na verdade estamos chegando a aplicações completas do método cartesiano. (PILOTTO, 1973, p. 135-136)

Apesar do sinal positivo de sua análise, Pilotto reporta que essa revolução em seu princípio esteve a serviço de propósitos anti-humanistas, acrescentando que estaria na superação dessa falha inicial um sentido de um pensamento que tivesse o homem como centro de interesse. Para o intelectual a saída estaria na unificação da revolução adulta, baseada no método, livre dos “resíduos” anti-humanistas e da revolução da juventude quando esta tiver:

[...] amadurecido as sua grande afirmações e se tiver purificado da angustia, do desespero e da revolta, e tiver evoluído para a alegria, e tiver em suas mãos o instrumental poderoso da nova metodologia, etc., então terá condições de implantar, em medidas objetivas, concretas, progressivas, seguras, passo a passo, com firmeza, a revolução prometida da era do *Aquarius*, - o grande instrumento para servir a uma visão da vida que parta do reconhecimento do valor de cada ser humano, sua diferenciação à plenitude e a si mesmo. (PILOTTO, 1973, p. 142)

Assim o texto de Pilotto, para além de oferecer um caminho para que homem alcance sua plenitude, busca refletir sobre os problemas materiais, que, segundo ele, apesar de “vivíssimos” seriam em si problemas da vontade e das ideias. Ele conclui seu percurso histórico/filosófico afirmando que a “função da cultura é dominar a vida” (PILOTTO, 1973, p. 146) e que a cultura, por seu turno viria da educação equilibrada, como na metáfora proposta pelo autor:

[...] alcançar um ponto de equilíbrio entre a consciência de que a essência da vida é a alegria e a essência da alma o desejo, a disposição de construir a alegria com sensibilidade, de usar o desejo, para edificar, ao mesmo tempo em que alcança dominá-lo plenamente: uma distância em relação ao muno e nossa alta integração no mundo; *uma educação espartana que se acomoda com uma educação ateniense* (PILOTTO, 1973, p. 56, grifo nosso).

A educação espartana e ateniense representaria para Pilotto dois aspectos fundamentais de sua concepção educacional: a disciplina (espartana) e a cultura (ateniense) pontos esses fundamentais para o processo de auto-educação.

Ao realizar uma análise discursiva do texto *Temas da Educação de Nosso Tempo*, Vieira realiza a seguinte reflexão sobre a narrativa de Pilotto:

Nos *Temas*, obra que discute pedagogia ou teoria da educação, o estilo é erudito, mas não rebuscado. A linguagem é direta e as sínteses são bem articuladas, contudo as conclusões não são rápidas e facilmente alcançadas. As ideias são exploradas, muitas vezes, sem uma clara definição sobre a concordância ou não do autor com aquela maneira de pensar. As teses principais das teorias pedagógicas e filosóficas são expostas e sintetizadas, porém, muitas, ficam em suspensão, ou melhor, sem uma definição clara do autor sobre a razão da interlocução com aquela teoria. Esse procedimento é utilizado, em regra, para os autores considerados por Pilotto como secundários ao debate, enquanto que aqueles representados como fundamentais são analisados e juízos de valor sobre suas ideias são claramente manifestados. Exemplos desse segundo grupo são: Shopenhauer, Nietzsche, Durkheim, Dewey e Gentile. O diálogo com Shopenhauer, Nietzsche e Heidegger, que são filósofos que não investiram na produção do pensamento pedagógico, causa inicialmente estranheza ao leitor, pois estes são incluídos na análise sem a exposição clara das razões que levaram Pilotto a incorporá-los ao exame dos fins da educação. O sentido dessas inclusões não é possibilitado sem uma meditação cuidadosa por parte do leitor. Fica a impressão de que Pilotto não somente teoriza a pedagogia, mas também exige um leitor que não seja passivo e, assim, se envolva na meditação filosófica e metodológica. Podemos especular que os *Temas* foram pensados para uma plateia com formação pedagógica e filosófica e que entendesse que na teoria da educação não existem respostas fáceis e rápidas. (VIEIRA, 2014, p. 16)

Para o autor Pilotto procura, através de uma ampla gama de interlocuções, desconstruir noções naturalizadas pelo senso comum e refletir sobre a natureza da educação em seus aspectos filosóficos, trazendo formulações que tenham aplicabilidade na ação educativa. Ainda conforme o autor, Pilotto procura em sua narrativa criar uma teleologia da educação, analisando principalmente três grandes linhas de pensamento: o naturalismo, o niilismo e o idealismo. Ao analisar o naturalismo, Pilotto dialogou com autores como Comenius, Rousseau, Claparède, Ferrière, Durkheim e Dewey, dedicando uma maior discussão em relação as concepções de Dewey, especialmente sobre suas considerações a propósito do indivíduo como centro da consumação da experiência. Segundo Vieira, essa atenção especial a Dewey representa a aproximação de Pilotto com as teorias desse pensador.

Em relação ao niilismo Pilotto realiza o diálogo com autores que não revelam uma relação com a educação, mas, com a filosofia. Dentre esses autores contam-se Schopenhauer, Nietzsche, Heidegger e Sartre. Conforme Vieira, esse diálogo se caracteriza pelo método de Pilotto, “que enfatiza que o caminho para a construção do conhecimento é árduo, não segue uma trajetória linear e demanda desenclausurar a educação da discussão, *stricto sensu*, da pedagogia” (VIEIRA, 2014, p. 20). O niilismo é analisado por Pilotto no sentido de desconstruir as pretensões dogmáticas e o “otimismo cego” dos discursos religioso, científico e político, que, para o intelectual deveriam ser substituídos por uma atitude crítica. Sua releitura de Schopenhauer e de Nietzsche levaria a uma reelaboração do projeto educativo em “em termos mais amplos, sem dogmatismos, buscando, permanentemente, o equilíbrio entre sociedade e indivíduo, desejo e dever, razão e intuição, ciência e filosofia, arte e educação, determinação e autodeterminação” (VIEIRA, 2014, p. 20).

Na terceira parte sobre o idealismo, intitulada de *Reação Anti-Naturalista Contemporânea*, indica duas compreensões de educação: as correntes confessionais e os idealismos germânico e italiano. Nessa obra, ele dialoga com autores como R. Eucken, W. Dilthey, P. Natorp, J. Cohn, E. Husserl, T. Litt, Max Scheler e Gentile. Sobre as correntes confessionais, apesar de citar alguns expoentes do pensamento católico moderno, Pilotto evita uma interlocução mais direta e sistemática, por considerar que essa linha de pensamento encontrava-se superada pelo conhecimento filosófico e científico. Em relação ao diálogo com o idealismo, Vieira (2014, p. 21) concluiu que a reação anti-naturalista, apesar de não negar a noção do homem como ser natural, destaca a vida espiritual autônoma e o valor dado ao conhecimento subjetivo e aos problemas éticos e existenciais do ser humano. E destaca a interlocução de Pilotto com a filosofia idealista de Gentile, que, conforme o autor, privilegia as noções de liberdade individual, espírito criador e autonomia.

Assim, ao considerar os avanços e limitações dessas correntes filosóficas e suas contribuições a educação, Vieira sublinha que:

Formar o espírito do homem moderno para Pilotto significa, de um lado, preparar os jovens para a ciência e as matemáticas que ensinam o cálculo racional e, através da experiência, a construção do saber objetivo; porém, por outro, demanda que esses saberes se

integrem em uma visão de mundo articulada a razões existências profundas que agucem a sensibilidade estética, a firmeza ética e a determinação política de lutar por um mundo melhor. (VIEIRA, 2014, p. 23)

Nesse sentido, o texto *Temas da Educação de Nosso Tempo* se caracteriza como uma síntese do pensamento pedagógico de Pilotto, explicado através de uma linha teleológica que busca diálogos para além das questões puramente pedagógicas, procurando na filosofia o aporte de sua compreensão da formação humana. Para ele, essa formação seria apoiada em grande medida na construção do saber objetivo e do desenvolvimento da sensibilidade estética e da atitude moral. Essa concepção coaduna-se com concepção de educação integral trazida por Pilotto em suas obras publicadas pela AEP.

Outro texto que busca a relação entre filosofia e educação no livro *Obras I*, é o texto *Para um humanismo individualista*, publicado originalmente em 1968 e com uma segunda edição de 1972. Ao analisarmos essa obra (SILVA, 2009, p. 61-66), constatamos que ela traz em seu cerne as ideias de Pilotto sobre autonomia, individualidade, liberdade e criação espiritual. O termo humanismo individualista é a designação da filosofia educacional de Pilotto, que se opunha ao materialismo que permeou as principais correntes teóricas da segunda metade do século XIX e primeira metade do século XX, dentre as quais estavam o positivismo, o pragmatismo e o marxismo. Suas concepções levaram Pilotto a defender uma visão espiritualista que, apesar de não negar a materialidade dos problemas do homem, veicula. que todos os problemas são na verdade problemas da ideia e da vontade

Dialogando com diversos autores como Dante, Gandhi, Goethe, Nietzsche, Spinoza e Tagore, inicia seu texto com uma crítica à revolução industrial e ao império da técnica e da ciência na sociedade ocidental. Como no citação de Tagore:

Vossa responsabilidade é grande. A vós toca infundir vida ali onde não há senão mecanismo, substituir pelo coração humano os frios cálculos do interesse, entronizar um desenvolvimento harmonioso, vivo, a verdade, a beleza, ali onde reinam como donos à força e o bom êxito. A civilização que nos vem da Europa é voraz e dominadora [...] É uma civilização puramente política de tendências canibais [...] É uma civilização científica e não humana [...] As nações

modernas são idolatras: têm como ídolo o poder. A civilização criou uma grande máquina, um verdadeiro Frankenstein. (TAGORE apud PILOTTO, 1973, p. 155)

Pilotto traz outras citações com conteúdos próximos, criticando a falta de autocrítica e o consumismo da sociedade ocidental, especialmente a norte-americana e a europeia. Como resposta à crise provocada por esses fatores, a educação deve procurar a normalidade vital do educando, incluindo o equilíbrio da personalidade, e conduzindo o homem a autoeducação. O princípio de autoeducação relaciona-se no humanismo individualista com a necessidade do aprofundamento da cultura geral, princípio explorado por Pilotto em seus espaços de ação educacional. Para o autor, a formação cultural é a forma de superar as incertezas impostas à sociedade ocidental.

[...] a cultura geral é necessária cada dia mais [...] Em uma civilização em que domina a propaganda, é preciso saber analisar, não se submeter às idéias do dia. Em uma civilização e cultura em que o grupo tem tanta importância, é preciso aprender a cooperar nas decisões e no trabalho; e cooperar nas decisões supõe solidariedade, personalidade, desapego do desejo de vitória a todo o custo. (PILOTTO, 1973, p. 282)

A cultura, na concepção de Pilotto, poderia ser entendida como a “grandeza do mundo” ou a “vida do espírito” e possibilitaria ao homem tornar-se mais pleno. Para Pilotto, um dos principais objetivos da educação seria este: “levar o educando a participar dessa vida, na medida das suas forças pessoais, - isto é lhe assegurar mais plenitude” (PILOTTO, 1973, p. 163). Ele faz uma crítica à educação de seu tempo, afirmando que ela seria uma conspiração contra a cultura, enveredando primeiramente para o enciclopedismo, que “se fez superficialidade; noutro momento enveredou para a especialização e para superespecialização e se fez limitação e estreiteza, obtusidade” ao passo que em outros momentos “foi apenas comunicação à flor da pele” (PILOTTO, 1973, p. 163).

Entendendo “a cultura [como] irmã gêmea da arte”, Pilotto atribui à arte a capacidade de levar o educando a participar da “grandeza do mundo”. Para o autor isso significa:

[...] purificar o homem por esse caminho do estetismo, da alta disciplina e da sensibilidade, do veemente sentido criador lançado numa direção infinita, e tudo num regime de cooperação e consentimento, - consentimento e cooperação na atividade dos mestres, cooperação e consentimento na atividade dos alunos, cooperação e consentimento no ideal para que estes são formados. (PILOTTO, 1973, p. 183)

A valorização dada à arte e à cultura, a importância da autoeducação e a crítica ao tecnicismo da sociedade ocidental são elementos constantes no diversos ensaios que compõem o texto *Para um humanismo individualista* e devem ser vistos como um exercício de reflexão a partir da própria prática educacional/profissional. Em seus diversos espaços de atuação, Pilotto privilegiou o contato da criança e do professor com a cultura e com arte, vistas como um fundamento educativo e um fator de formação integral do homem, pois: “Certamente, a arte é a forma mais profunda de alegria. Eis tudo” (PILOTTO, 1973, p 270).

No livro *Poeira do Quotidiano* (1976), ao comentar a estranheza que o leitor poderia ter ao se deparar em sua obra com autores que não se dedicaram a discutir de modo amplo questões pedagógicas, faz a seguinte afirmativa:

O que de maior li sobre educação foi, provavelmente Spinoza, Goethe, as Práticas de Epiteto, Bachelard. Aos poucos procurei tirar da estranheza algum leitor envolvido no pensamento pedagógico puramente técnico que se tenha surpreendido [...] Já será mais difícil alcançar a concordância de algum outro que me objete Platão, e não o Platão que teorizou sobre instituições educacionais, mas o palpitante Platão dos Diálogos em geral e a iluminação que nos trouxe da ideia absoluta. Por ora, só lhes oporia, aos primeiros, o fato de que Spinoza e Goethe se sugere uma pedagogia total, - a pedagogia total que é o nosso objetivo; e, aos segundos, oporia o realismo surpreendente, o mais apurado talvez do pensamento humano, que foi chave daqueles dois grande espíritos. (PILOTTO, 1976, p. 234)

Nesse sentido, os textos trazidos na coletânea *Obras* buscam pensar a pedagogia fora da seu autores bases. Neles Pilotto buscaria na filosofia a base para uma “pedagogia total”, fundamentada sobretudo na leitura do intelectual sobre Spinoza, autor que foi objeto de investigação no volume dois da coletânea obras.

No livro *Obras II*, Pilotto publica dois textos inéditos, *Notas sobre Spinoza* e *Poeira do Quotidiano*. O primeiro texto sobre o filósofo holandês Benedictus de Spinoza¹⁶² (1632-1677) aproxima-se da forma dos textos filosóficos de Pilotto publicados no primeiro volume da coletânea *Obras*. Nele Pilotto realiza um estudo sobre o pensamento de Spinoza, realçando sua relação com Goethe e analisando algumas de suas obras entre as quais os livros *Breve Tratado*, *Ética*, *Tratado de Política*, entre outros, além de se valer de cartas do autor.

Em seu texto Pilotto examina a trajetória conceitual de Spinoza à luz de uma combinação de dados biográficos trazidos de suas correspondências e comentadores que são contrapostos a suas obras. A narrativa de Pilotto não procura em Spinoza conceitos educacionais, no sentido de criar uma metodologia de ensino. Apesar do autor ser referenciado pelo intelectual em diversas de suas publicações, especialmente na referência ao conceito de alegria, em suas notas, não vemos um diálogo entre as teses de Spinoza e a educação. Pilotto realiza um texto que se aproxima de uma história da filosofia, em que se propõe a apresentar e discutir as formulações de Spinoza.

Em relação aos aspectos formais do texto, Pilotto o separa em três partes. A primeira e mais longa traça a trajetória de Spinoza; na segunda parte relaciona as concepções de Spinoza com as de Goethe; por fim, na última, que ocupa apenas uma página, explica sua intenção ao escrever essa obra.

Devo dizer uma vez mais que não sou spinozista. Não tenho nenhum compromisso com as ideias spinozistas. O fato de escrever um livro a seu respeito não é uma adesão ao conjunto de suas ideias. Sem dúvida, aproveito delas na elaboração de minha síntese pessoal, mas aproveio-as através de uma severa filtragem, - ou melhor, de um trabalho continuado de filtragem [...] o ponto fundamental é que, para mim, Spinoza comete um erro de base ao identificar Deus e a Natureza. Esse erro, há de superá-lo. E Spinoza deve ser lido, então, a partir dessa superação. É assim que eu o leio. (PILOTTO, 1976, p. 191)

¹⁶² Encontramos nas publicações sobre Spinoza, variações sobre a grafia de seu prenome (Baruch, Benedito e Benedictus) e sobrenome (Spinoza e Espinoza). Manteremos em nosso texto a grafia utilizada por Pilotto – Spinoza – e conforme os autores que forem trazidos a discussão manteremos a grafia utilizada nos originais.

Pilotto menciona aqui o sistema teológico de Spinoza, para quem Deus e Natureza seriam dois nomes dados a mesma realidade, criada a partir da substância que formaria todo o universo e do qual todas as entidades menores constituiriam modalidades ou modificações. Conforme Donagan (2011, p. 422) Spinoza desenvolveu uma teologia naturalizada, “na qual o universo natural, tal como concebido na ciência natural baconiana-cartesiana, não deriva sua existência de nada que esteja acima ou além de si mesma”. Assim, para Spinoza, o universo deriva sua existência da substância, o que distancia o conceito de Deus de Spinoza da concepção de Deus judaico-cristã, pois a substância não teria vontade ou finalidade, mas existiria.

Ao analisarmos a posição religiosa de Pilotto, constatamos que o autodidatismo, presente em sua formação profissional e cultural, também se manifestou em sua orientação religiosa, através de seu *habitus* familiar. As leituras sobre espiritismo, os estudos do cristianismo a partir de Tolstoi e das teorias espiritualistas orientais, especialmente as hinduístas, refletiram-se no que ele denominou de um “cristianismo ao mesmo tempo veemente e crítico.” (PILOTTO, 2004, p. 19). Esse posicionamento culminou por afastá-lo das concepções teológicas de Spinoza.

A preocupação com o conceito de Alegria, presente em diversos momentos da obra de Pilotto, reflete a influência das análises de Spinoza, especialmente no que tange às afecções ou afeições. Estas seriam as modificações impostas pelo movimento e repouso através do tempo da substância nos corpos que se individualizaram – os corpos dos homens – e essas afecções atuariam sobre as potências de agir e pensar. A passagem de uma potência menor para uma maior é denominada por Spinoza de afeto de alegria, e por sua vez uma passagem de uma potência maior para menor de afeto de tristeza. A respeito, Oliveira destaca que:

Como o homem não é causa de si mesmo, mas uma modificação imanente e singular (entre outras) daquilo que é causa de si, ele deve ser compreendido como *parte da Natureza*, ou seja, como alguém que tem a necessidade de buscar fora de si a permanência de sua existência. No afã de encontrar aquilo que o perseverara na existência, o homem encontra o mundo dos afetos. Os afetos poderiam ser sumariamente definidos como encontros de corpos. Cada vez que o corpo humano se modifica pela ação de um corpo

exterior, forma-se na mente uma ideia dessa modificação. O filósofo holandês afirma na *Ética* (GII, 138): “Por afeto entendo as afecções do corpo, pelas quais a potencia de agir do corpo é aumentada ou diminuída, assim como as ideias dessas afecções”. Os afetos, porém, ou são ativos ou passivos; quando ativos, aumentam a potência de agir e pensar do indivíduo; quando passivos, diminuem-na. A estes afetos ativos costuma-se dar o nome de “paixões alegres”; aos passivos, o de “paixões tristes”. (OLIVEIRA, 2012, p. 196)

Assim, alegria e tristeza seriam formas de modificar o homem, sendo a alegria uma forma ativa e superior de fazê-lo. Ao analisar as concepções de Spinoza e o lugar dado ao filósofo à educação, Oliveira afirma que para ele a mente infantil não tem quase nenhuma consciência e que estaria sujeita a causas externas. A educação seria relevante ao considerarmos a ação do adulto ou do educador na criança.

A filosofia de Espinosa inspira uma proposta de educação centrada na autoridade do educando sobre o seu saber, porque não contrapõe o adulto a criança, mas antes os identifica como participantes singulares da condição de parte da natureza. Assim, torna-se frágil qualquer tentativa de elaboração de uma pedagogia para aprendizes, supondo-os incapazes de agir, eles mesmos, em vista de seu aprendizado. Ganha, entretanto, plena relevância a ação adulta, feita no sentido de mediar a transição do educando para um estado corporal e mental em que ele passe a se determinar cada vez mais por si mesmo. De outro jeito, segundo o pensamento espinosano, ele só terá paixões tristes, uma vez que estará abandonado a própria natureza. (OLIVEIRA, 2012, p. 198)

Em sua obra *Pilotto* não procura analisar o uso das concepções spinozistas na educação¹⁶³. Em que pese suas declarações em obras anteriores quanto à apropriação do conceito de alegria, que pode ter sido apreendido pelo intelectual no sentido da valorização da ação do educador sobre a criança, diferentemente de Spinoza, *Pilotto* não partilha a convicção de que a criança não possui consciência.

Apesar de, como afirmamos *Pilotto*, não procurar uma síntese utilitária da filosofia spinozista para a educação, em dois momentos de seu texto se reporta a aspectos ligados ao campo educacional: no primeiro, ao relacionar as ideias do

¹⁶³ Um estudo sobre a relação do pensamento de Spinoza com a Educação, pode ser encontrado em Oliveira (2008).

filósofo com as de Dewey e, em um segundo momento, aos defender a importância de se estudar a obra de Spinoza.

Ao concluir que para Spinoza a “união do espírito com a Natureza total” é o entendimento que “o fim da vida é a vida”, esta entendida como a “magnitude primária bastante em si mesma” (PILOTTO, 1976, p. 85), Pilotto afirma que a plena expressão da concepção spinozista é definida por Goethe: “[...] essa verdadeira ética vivida do ‘processo direto da vida’, do ‘desenvolvimento a partir do centro interior’, do ‘crescer a partir da raiz’.” (PILOTTO, 1976, p. 86). Ao relacionar Dewey a Spinoza afirma:

Mas apraz-me igualmente reencontrar a posição de Spinoza desenvolvida na análise atual e densa de um pensador aparentemente tão diverso como John Dewey tenha estado ou não consciente da presença ou proximidade do judeu extraordinário: “O desenvolvimento é o único fim moral”. Lembremos que Dewey toma como ponto de partida sua reflexão sobre o homem, o estudo do processo (“experiência”) mediante o qual o ser vivo realiza aquele “perseverar em seu ser”, num sistema de “equilíbrio unificado” com o ambiente. (PILOTTO, 1976, p. 86)

Para Pilotto a apreensão de Spinoza perde ao “passar para a quotidianidade e o cientificismo” de Dewey, mas:

Faz bem, sentir a revolução spinoziana, traduzir a linguagem, que semelha a Dante, da Ética, na síntese, numa nova intuição daquela vivência e desta contextura analítica. As concisas e fortes afirmações de Spinoza, quase plásticas, - na objetividade de um grande modelo, e jogando-se para frente em apertados, seguros e panorâmicos desdobramentos de um pensamento contemporâneo de base científica. (PILOTTO, 1976, p. 86)

Talvez Pilotto compreenda que a filosofia de Spinoza, não poderia ser transformada em fundamentos para uma pedagogia, e que haveria a necessidade de que suas concepções fossem pautadas por aspectos mais científicos, como na aproximação feita com o conceito de experiência de Dewey, relacionado com o de modificação através dos afetos de Spinoza.

Assim, a leitura de Spinoza estaria relacionada mais como um aspecto de uma formação para uma cultura superior ou de uma formação para a vida. Sua filosofia seria nesta medida entendida como parte do patrimônio cultural humano,

pois, como afirmou, o que o atraiu na leitura de Spinoza foi [...] seu refinamento, sua originalidade, o orgânico conquistado, a suntuosidade do conjunto e a expressão enxutíssima, me atrai, como me atrai uma grande *obra de arte* (PILOTTO, 1976, p. 120, grifo no original). Em outro momento afirma que o estudo da filosofia e da teoria não têm interesse “enquanto não são condutores, temas de meditação sobre a vida” (PILOTTO, 1976, 128). E acrescenta que o estudo de Spinoza não deve ser limitar a “apenas saber Spinoza” ou satisfazer uma mera curiosidade que levaria a dispersão. Para o intelectual a curiosidade:

[...] será um instrumento extraordinário permitindo a aquisição de experiências, a aproximação ao novo, dotando o homem de instrumentos de adaptação futura (*o prévio instrumento*). Tanto quanto o medo nos afasta das situações novas, a curiosidade, nos leva a examiná-las. Compreendemos que nesse *afastar-se e chegar* tudo esta bem. Ocorre, entretanto, que, pela curiosidade, esticada um pouco mais, vai o homem por-se a si mesmo o *propósito do conhecimento*; e esticado mais um pouco, vai por-se o *propósito da verdade*. Por outro lado, no ambiente da vida diária, o homem de todos os dias, pela curiosidade, mergulha na *dispersão*. (PILOTTO, 1976, p. 135, grifo no original)

Utilizando o repertório spinozista, Pilotto afirma que a dispersão, não é um aumento da potência de agir. Ao contrário, essa dispersão, alimentada por uma curiosidade “quotidiana”, seria uma anti-vida, que conduziria a um recuo diante dos “grandes problemas” do homem e o levaria por caminhos “pequenos ou maiores, não porém na estrada real” (PILOTTO, 1976, p. 136).

Para Pilotto, estaria na cultura a liberdade do homem e a apreensão da filosofia figuraria nesse cenário como um “compromisso pela tremenda presença daquela consciência” que levaria o homem a marchar para uma “re-libertação” (PILOTTO, 1976, p. 136). A seus olhos, a apreensão de um filósofo como Spinoza teria um sentido educativo por si só, e não em sua tradução em uma metodologia de ensino.

No texto *Poeira do Quotidiano* (1976) Pilotto procura deixar mais clara a apreensão da filosofia sponiziana e a relação com a sua concepção pedagógica, no que denominou de uma pedagogia total.

[...] a Pedagogia total para o objetivo natural definido por Spinoza. Que se completa, com sua poderosa penetração do sentido biológico

da alegria [...] Todo educador deve ser educado numa consciência do direito natural definido por Spinoza. A educação, no sentido total em que consideramos, não se distingue do esforço para realizar os Direitos do Homem. Os Direitos do Homem permanentemente aperfeiçoados no sentido de que cada indivíduo alcance o máximo de identidade entre direito e potência. (PILOTTO, 1976, p. 249)

Para Pilotto a pedagogia total estaria na relação do plano da cultura humana, definida pela síntese que realizou de Spinoza, nos seguintes pontos:

Conduta doce, vida taticamente conduzida com prudência e modéstia. Reforma do Entendimento. Gozo e posse do Ser. Conhecimento do homem. Política. Filosofia Moral. Pedagogia. Medicina. O amplo mundo da técnica (dentro do propósito de ganhar tempo e comodidade, e note-se desde já o que essa maneira de conceituar representa de libertador em relação à realidade de nossa civilização tecnológica, - nós a quem a técnica levou a situações que tornam o tempo premente, e envolveu de complexidade às vezes até à angústia). (PILOTTO, 1976, p. 45)

Conforme Oliveira (2008, p. 58) no texto *Tratado da Emenda do Intelecto* Spinoza cita as ciências que auxiliariam a encontrar o verdadeiro conhecimento das coisas, sendo estas: a filosofia moral, a doutrina da educação das crianças, as partes da medicina e a mecânica.

Assim, para que se atinja o fim visado por Espinosa, é necessário: em primeiro lugar curar o intelecto; depois, entender da natureza tanto quanto seja suficiente para adquirir uma natureza similar e, em seguida, formar uma sociedade de modo que seja desejável para cada um chegar a isso com a maior facilidade. A educação das crianças, bem como a filosofia moral, a medicina e a mecânica fazem parte do processo que conduz ao fim desejado, embora Espinosa não tenha se atentado ao ordenamento destas disciplinas. A educação, portanto, é um dos elementos que deve conduzir ao conhecimento de Deus. (OLIVEIRA, 2008, p. 59)

Pilotto interpreta as ciências citadas por Spinoza como os pontos de seu plano de cultura, adaptados a sua Pedagogia total, embora caiba ressaltar que não foi o objetivo de Spinoza desenvolver tal conceito e, como afirmou Oliveira, o texto do *Tratado da Emenda do Intelecto*, foi uma obra inacabada pelo filósofo, e não traz em seu prefácio nenhuma informação que indique ter tido esta obra finalidade de ensino. Ao retomar esses pontos no texto *Poeira do Quotidiano*,

afirma que essa divisão é puramente artificial, direcionada a traçar as normas da expansão individual que deve ter como objetivo principal levar “a mais vida”. Nesse sentido a proposta de uma pedagogia total complementa ou dá o aporte metodológico para a educação integral discutida pelo intelectual em suas obras anteriores na AEP.

Como exemplificado na análise de Spinoza, o texto *Poeira do Quotidiano*, outra obra inédita publicada por Pilotto na coletânea *Obras*, traz uma série de notas do intelectual, compostas por pequenos textos, alguns de um parágrafo, que refletem de forma mais direta as opiniões de Pilotto sobre a educação e sua relação com a arte e a filosofia. Inicialmente traz o texto *Arte e Filosofia*, publicado no número 4 da revista *Joaquim* (set. 1946), no qual se encontra a discussão de Pilotto sobre a postura do artista, explorando a posição ingênua e maliciosa, que seria superada pela postura do “artista-filósofo”.

Após essa introdução com o texto da revista *Joaquim*, na qual Pilotto faz uma indicação de data de dezembro de 1967, que talvez indique uma leitura posterior feita sobre ele, temos notas datadas até dezembro de 1974. Esses pequenos textos trazem uma síntese de seu pensamento e possuem um caráter autobiográfico, como uma observação feita em 28 de abril de 1972, sobre sua concepção pedagógica:

Alguém, ontem, deu sua definição do eixo de minha pedagogia: personalidade e liberdade. Isso é em grande parte verdade, no que se refere à vida escolar. Mas ele não falava da liberdade de Epiteto, que passou a ser essencial em meu pensamento, referida à auto-educação. Disciplina pessoal, hoje é a minha primeira palavra. (PILOTTO, 1976, p. 217)

Percebe-se em sua narrativa, uma busca de definições e considerações sobre seu pensamento e mesmo uma reflexão sobre a prática, como pode ser visto em uma nota de 22 de dezembro de 1973:

A Escola nova em minha juventude. Eu dominava as ideias, mas não sabia realizá-las. Mesmo a parte consolidada da metodologia, precisaria de mais filtragem [...] Cedo aprendi a insuficiência dos compêndios, que não nos davam o modo de por em prática aquelas práticas. Vi todos os perdidos, etc. Necessidade de treinamento dos futuros professores, em planejar a prática dos conhecimentos práticos, por outros caminhos que não os correntes entre nós.

Depois, quando encontrei Spinoza com seu plano de educação do homem, plano integral (da higiene e medicina à política), vi a insuficiência do plano da Escola nova. (PILOTTO, 1976, p. 229)

O tom autobiográfico de revisão e reafirmação de suas posições é uma constante nos textos, como se o intelectual buscasse uma síntese de seu pensamento e de suas concepções as confrontando com sua prática.

São nessas notas que Pilotto revela aspectos mais contundentes de sua posição sobre a arte. Nelas encontramos sua afirmativa de que os professores devem se educar em artes, bem como a construção de sua tipologia baseada na distinção entre arte longa e breve, fundamentais para nossa investigação. Ao citar os apontamentos de uma palestra para alunos de uma Escola de Professores, datada de 18/20 de dezembro de 1973, afirma:

Temos então, duas ordens de razões para nosso conselho: Eduquem-se em arte. Primeiro Montessori, que considera, como não poderia deixar de o fazer, que não se poderia tolerar na escola grosserias anti-estéticas, - infelizmente tão comuns na vida real de nossas escolas, - e que, ao revés, se impõe um ambiente de sensibilidade cercando toda a atividade da criança, se pensamos verdadeiramente em comunicar-lhe os grandes valores da vida e não imergí-la num mundo de vulgaridade e de cousas que rejeitamos na vida de um homem educado. Em segundo lugar, nossa prática pedagógica, que tem nos mostrado que este é um bom caminho de educação geral da adolescência, para iniciá-la na grandeza do mundo. (PILOTTO, 1976, p. 225)

Sobre a tipologia organizada sob os títulos de arte longa e arte breve, temos a evidência de que, à diferença do conceito de educar-se em arte, que aparece em obras anteriores, trata-se de uma concepção posterior, elaborada já na maturidade intelectual. Ela refletiria uma reflexão sobre as teses de Goethe, para quem a arte é longa (PILOTTO, 1976, p. 235). Apesar de podemos identificá-la como uma concepção tardia, seus fundamentos na expressão e na disciplina sintetizam toda a trajetória intelectual de Pilotto, como demonstramos no primeiro capítulo de nossa investigação.

Sua concepção de arte longa e breve traz em seu cerne a preocupação com os caminhos trilhados pela arte que lhe era contemporânea, apesar de seu apelo ao aspecto da democratização do fazer artístico, como evidenciado na seguinte passagem datada de 4 de maio de 1973:

As novas tendências de arte, que pelo menos abrandam consideravelmente a necessidade de domínio técnico, de longo aprendizado para a produção da obra de arte, colocando o acento, agora, na sensibilidade e no poder criador, talvez tenham sua significação mais profunda no fato de permitirem e até estimularem o acesso imediato ao grande domínio do espírito, a considerável número de pessoas que, dentro das tendências clássicas, ficariam obrigatoriamente de fora. Democratização da cultura. Perguntaremos se ela se faz sem pagar um preço demasiado alto. (PILOTTO, 1976, p.223)

A questão proposta por Pilotto de questionar os caminhos da arte contemporânea, na década de 1970, não encontra respaldo na maioria dos teóricos do campo artístico, tampouco dos adeptos das teorias de livre expressão e de educação através da arte que têm na arte moderna seu princípio. Conforme o historiador de arte Gombrich o ensino de arte foi um dos aspectos que tornaram a arte contemporânea acessível e permitiu uma experimentação maior da arte entre os leigos, que receberiam com bons olhos os novos padrões da arte.

No início deste século, os professores de arte começaram a descobrir quão mais poderiam extrair das crianças se abandonassem os métodos tradicionais de instrução disciplinada e inexpressiva. Foi a época, é claro, em que esses métodos se tinham, de qualquer modo, tornado suspeitos, graças ao êxito do impressionismo e às experiências da *Art Nouveau*. Os pioneiros desse movimento de libertação, notadamente Franz Cizek (1865-1946) em Viena, queriam que o talento das crianças se desenvolvesse em liberdade, até estarem aptas a apreciar os padrões artísticos [...] Além disso, os psicólogos passaram a dar valor ao prazer puro que as crianças experimentam quando se dedicam a esparramar livremente tinta e plasticina. O ideal de "auto-expressão" foi apreciado inicialmente por grande número de pessoas nas aulas de arte [...] A maior parte do público foi condicionada por essa educação, que lhe ensinou uma nova tolerância. Muitas pessoas provaram a satisfação da livre criatividade e praticam a pintura como uma forma de relaxação. (GOMBRICH, 1985, p. 441)

Assim, o caminho para essa expressão artística, chamada por Pilotto de arte breve, foi criado em parte pela própria natureza do ensinar arte na modernidade. Apesar de afirmar que pelo caminho da arte longa se foi mais longe, pondera que foi com o ensino da arte breve que a cultura teve sua democratização.

Outros textos publicados em *Obras II* são aqueles integrantes da *Série de Estudos Paranaenses e Mallarmé*. Nesse sentido, os textos inéditos publicados nos dois volumes da coletânea, bem como a reedição de algumas obras, evidenciam a intenção de Pilotto de sistematizar sua obra, procurando dar a um hipotético leitor um panorama de seu pensamento educacional, filosófico e estético. Esse objetivo seria reforçado com a introdução da dimensão política de sua ação caso o projeto inicial da coletânea fosse consolidado. Uma síntese de um intelectual que buscou pensar a educação e a sua interlocução com a filosofia, arte e política, analisando a pedagogia em seus aspectos teóricos e práticos, mas indo além de sua especificidade.

4.3 CONSAGRAÇÃO NO CAMPO EDUCACIONAL: O MESTRE DE MENINOS NO TEMPLO DA INTELIGÊNCIA

No ano de 1982, com então 72 anos, Pilotto recebe da Universidade Federal do Paraná o título de Professor *Honoris Causa*, conforme o parecer do Conselho Universitário da Universidade Federal do Paraná de 22 de janeiro de 1982, base para a concessão do título:

O Professor Erasmo Pilotto, por vocação e opção consciente, dedicou toda a sua vida, até obsessivamente, a causa da educação, nos seus níveis fundamentais. Sendo basicamente um professor primário, um mestre-escola como ele próprio diz, paralelamente alçou-se ao nível dos grandes pensadores, dentro de uma linha de trabalho inovadora e corajosa. Acumulando cultura universal e autenticamente humanista, debruçou-se sobre as teorias filosóficas e sobre as obras de criação literária, com grande sensibilidade e inteligência, produzindo textos de vigorosa argúcia crítica. Sua obra, tanto no campo educacional, como no literário e filosófico, o faz credor dessa homenagem da Universidade Federal do Paraná. (PILOTTO, 2004, p. 163)

Apesar do título poder ser considerado um reconhecimento no âmbito acadêmico da trajetória intelectual de Pilotto, na biografia escrita pelo professor Helio Puglielli, diretor do Setor de Ciências Humanas Letras e Artes entre os anos

de 1980 e 1982, temos a sugestão de que o título seria uma compensação pelo fato de Pilotto não poder ter feito parte do corpo docente da universidade:

Em 1982, recebe o título de Professor *Honoris Causa* da Universidade Federal do Paraná, a Universidade que deveria tê-lo chamado tão logo deixou a Secretaria de Educação, mas onde jamais poderia vir a lecionar por ser apenas um “mestre-escola”, um “professor de meninos”, sem formação universitária [...] transcorreram décadas e não houve, infelizmente, a atitude de grandeza que se impunha para anular a estupidez burocrática e declamar o notório saber do maior pedagogo do Paraná, chamando-o à Universidade. (PUGLIELLI, 1996, p. 32)

Conforme relata Puglielli em reportagem concedida ao jornal *Indústria & Comércio*, a demora no reconhecimento de seu notório saber impediu Pilotto de concorrer a um cargo de professor na universidade.

O maior atentado à inteligência paranaense, aliás, foi a Universidade não ter concedido a declaração de “notório saber” ao professor Erasmo Pilotto, que tinha apenas o curso normal e não podia participar de concurso para ingresso no corpo docente da instituição. Erasmo [...] foi o maior pedagogo paranaense e um grande pensador em outras áreas, como a filosofia e a literatura. (PUGLIELLI *apud* HAYGERT, 7 maio 2012, p. 1)

Os dois comentários de Puglielli remetem a uma discussão que parece ter ocorrido dentro da instituição, sobre a contratação de Pilotto como professor da UFPR, sendo o título *Honoris Causa*, uma compensação por esta impossibilidade “burocrática”. Em que pese essa impossibilidade, a indicação dos autores que contribuíram com a AEP demonstra que Pilotto, apesar de não estar ligado diretamente à universidade, possuía uma rede de contatos na instituição. Entre os colaboradores da AEP, se destaca o nome da professora Zélia Milléo Pavão, que foi diretora da Faculdade de Educação em 1972 e também após a reforma universitária que institui a departamentalização da UFPR; foi, ainda, diretora do Setor de Educação por duas gestões consecutivas de ocupando o cargo de 1972 a 1981. Outra indicação de seus laços com a instituição vem de seu depoimento ao MIS-Pr (PILOTTO, 1988), no qual declara que recebia diversos alunos de pedagogia em visitas à sua casa para discutir temas ligados à educação. Cabe lembrar que Eny Caldeira, professora da UFPR, foi aluna de Pilotto, além do

amigo e colaborador Raul Gomes integrar o quadro da universidade e de seu primo Osvaldo Pilotto ser professor do curso de pedagogia. Esses dados demonstram que o intelectual possuía capital social e mantinha uma rede de contatos com a instituição.

O texto de Puglieli aponta como explicação do fato de Pilotto não ter integrado o quadro da universidade o fato do intelectual não possuir um título de curso superior. De fato, como analisado no primeiro capítulo, Pilotto faz a opção por renunciar a “qualquer curso superior” e tornar-se um mestre escola, embora sua trajetória profissional demonstre que sua ação se deu mais na formação de professores e de gestor do que propriamente como professor primário. Em sua autobiografia o intelectual, atribui a Tolstoi a decisão de se tornar um “mestre de meninos” e a renunciar um curso superior, embora tenhamos que considerar as opções possíveis de formação em sua trajetória de formação educacional.

Pilotto conclui o curso normal em 1928, e dentre as opções possíveis no momento estariam os cursos de comércio, direito, engenharia, odontologia ou medicina. Observa-se que seus pares se dividiram dentre uma dessas alternativas. Seus primos Osvaldo Pilotto e Valfrido Pilotto formaram-se em engenharia e direito respectivamente. Outros intelectuais que estiveram presentes na trajetória de Pilotto também passaram por cursos superiores, como é o caso de Adriano Robine, Dalton Trevisan e Raul Gomes, todos formados em direito pela Universidade do Paraná. Merecem menção também os artistas plásticos Poty, Viaro e Köch, que optaram pela formação superior em arte.

Ao comentar o abandono do curso de direito, João Roberto Moreira, menciona que o grupo formado pelos CCF e CCP teriam “virado as costas” para a formação acadêmica.

Uma época de agitação, em que as consciências jovens no afã de reconstrução e de reajustamento político-moral, se degladiavam e divergiam em extremismos irreduzíveis; momentos angustiosos, tremendamente incertos, de reuniões secretas, de publicações revolucionárias, de conflitos! Esse o ambiente de Curitiba e, certamente, o de todos os centros universitários do Brasil. (MOREIRA *apud* DANIEL, 2009 p. 28)

A circunstância descrita por Moreira se insere na configuração adotada no curso Normal no momento de sua formação, bem como a de Pilotto, que se

opunha à cultura bacharalesca e ao predomínio da aprendizagem voltada para a prática docente. Assim, apesar de se contrapor à fundamentação teórica do curso normal naquele momento, Pilotto estaria em contato com ideias que se opunham ao bacharelismo presente nos cursos superiores.

Assim, Moreira abandona em 1934 o curso de Direito, assumindo sua trajetória no campo educacional. Cabe ressaltar que nesse momento a formação para professores e técnicos educacionais era feita exclusivamente pelo curso normal, sendo que os primeiros curso de pedagogia somente iniciariam no fim da década de 1930. No Paraná o curso de Pedagogia¹⁶⁴, foi criado conjuntamente com a Faculdade de Filosofia Ciências e Letras do Paraná¹⁶⁵ em 1938.

Apesar da implantação do curso de Pedagogia, Pilotto, continua sua trajetória profissional sem ter um título superior. Duas poderiam ser as razões pelas quais o intelectual não realiza a formação em pedagogia. A primeira poderia ser o próprio prestígio que Pilotto alcançara no campo educacional. Em 1938, assume na Escola de Professores o cargo de assistente técnico, cargo que, como foi evidenciado nesta investigação, permitiria ao intelectual agir diretamente sobre os campos artístico e educacional do Estado. Considerando sua autoridade no campo, Pilotto poderia não estar disposto a assumir uma posição de dependência em relação ao grupo intelectual que estaria no comando da Faculdade Filosofia, Ciências e Letras constituída em sua maioria pelo laicato católico.

Relacionada a essa razão estaria a ligação da Faculdade de Ciência e Letras do Paraná com a intelectualidade do laicato católico. Conforme Campos (2006), a maior questão filosófica do grupo católico constituía-se no problema da educação. O que levou o grupo a formular como estratégia a constituição da

¹⁶⁴ Conforme Tanuri os cursos de Pedagogia iniciam-se: “visando à dupla função de formar bacharéis, para atuar como técnicos de educação, e licenciados, destinados à docência nos cursos normais. Iniciava-se um esquema de licenciatura que passou a ser conhecido como ‘3 + 1’, ou seja, três anos dedicados às disciplinas de conteúdo – no caso da Pedagogia, os próprios ‘fundamentos da educação’ – e um ano do curso de Didática, para a formação do licenciado” (2000, p. 74).

¹⁶⁵ Na capital paranaense, após a criação da Universidade de São Paulo, da Universidade do Distrito Federal e da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de São Bento, esta última em 1937, foi criada em 26 de fevereiro de 1938, a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras do Paraná. A maioria dos fundadores era constituída de professores das Faculdades de Direito, Engenharia e Medicina, da Universidade do Paraná, da Escola Agrônômica do Paraná, membros do Círculo de Estudos Bandeirantes e sacerdotes católicos (SILVA, 2013, p. 58).

faculdade e da primazia da formação de professores para o nível secundário, estratégia que se constituiu como uma:

[...] nova prerrogativa do ensino superior, pois o projeto da FFCL era completar o sistema universitário que existia no Estado do Paraná, que contemplava, até aquele momento, apenas as faculdades técnicas. Para o grupo católico ela expressava a própria universidade, embora, somente em 1946, foram unificadas as quatro faculdades paranaenses. É interessante assinalar que o nascimento da FFCL preconizava o desejo de instaurar o espírito universitário na cultura paranaense, haja vista que a Filosofia expressava o fundamento da formação de todos os profissionais. (CAMPOS, 2006, p. 185)

Como salientado no primeiro capítulo, Pilotto se opõem ao grupo intelectual formado pelo laicato católico. Assim, para o intelectual, frequentar o curso de Pedagogia poderia ser considerado como uma incongruência com seus estudos sobre educação.

Publicado com o sugestivo título *Mestre de Meninos*, temos o discurso realizado por Pilotto no ato de entrega do título *Honoris Causa*. A obra teve sua primeira edição realizada em 1983, pelo Setor de Educação da UFPR, dirigido pelo professor José Alberto Pedra, e um ano depois a segunda edição realizada pela Imprimax. O fato sugere que Pilotto procurou divulgar seu texto através de uma publicação própria. Não foram encontrados exemplares da obra publicada pelo Setor de Educação, mesmo na biblioteca da UFPR, o que poderia indicar uma pequena tiragem destinada a algumas pessoas, ou mesmo uma certa discordância das ideias defendidas em seu discurso.

O texto inicia-se com a pergunta de Pilotto sobre a razão de receber tal título, concluindo que este viria da “estima” aos mestres-escolas.

Preciso fazer um esforço para compreender vosso gesto. Por fim, penso descobrir suas razões: será a estima antiga ao mestre-escola; ou, na expressão que surpreende melhor a humanidade do ofício: mestre de meninos. A nobre estima, - aprovação, louvor, reconhecimento: os bons e graves sentimentos do velho modo .(PILOTTO, 1984, p. 5)

A referência ao “velho modo”, pode indicar as disputas sobre a quem caberia o papel de educar, aos “antigos” professores normalistas, mestres de

meninos ou aos pedagogos representantes da modernização e academização do conhecimento educacional. As mudanças da legislação educacional no final da década de 1960, contribuíram para modificar as configurações do campo educacional, colocando em pólos opostos a escola normal e os cursos de pedagogia. Em decorrência da Lei 5.540/68, o currículo dos cursos de Pedagogia é modificado, “fracionando-o em habilitações técnicas, para formação de especialistas, e orientando-o tendencialmente não apenas para a formação do professor do curso normal, mas também do professor primário em nível superior” (TANURI, 2000, p, 80). Além da tendência de levar ao curso de Pedagogia a função de formação do professor para o ensino primário, com o advento da Lei 5.692/71, houve o enfraquecimento da formação no curso normal. Este “perdia o status de ‘escola’ e, mesmo, de ‘curso’, diluindo-se numa das muitas habilitações profissionais do ensino de segundo grau, a chamada Habilitação Específica para o Magistério¹⁶⁶” (TANURI, 2000, p, 80).

Na sequência de seu discurso, Pilotto valoriza o mestre escola, ou, para nos valermos de suas próprias palavras, “cria um retrato do mestre de meninos”, enfatizando as qualidades sensíveis desse educador, que teria como ponto principal a “intuição-simpátia, sensibilidade palpitante diante do aluno” (PILOTTO, 1984, p. 9). Ele conclui que, dentre aqueles que se tornam mestre de meninos,

[...] existe, sim, existe, e termos encontrado, alguém que não vê o mal, - e não por ingenuidade, mas por limpidez de alma. Tratar-se-á desses que não são tocados pelo sombrio, em uma espécie de adolescência límpida e perdurável. Englobo tudo e resumo tudo, nas palavras: Beleza e Alegria! (PILOTTO, 1984, p. 9)

Após traçar esse quadro sobre o mestre de meninos faz menção a necessidade da objetividade, tendo em vista que estaria na universidade ou no “templo da inteligência”.

No templo da inteligência, devemos pensar a partir de um ponto de vista sociológico e presente. E, dentro disso, que vem fazer aqui

¹⁶⁶ Segundo Tanuri (2000, p. 81-82) com a mudança do curso normal para a habilitação específica em magistério, houve um empobrecimento e desarticulação do currículo, o que consequentemente levou a perda de qualidade dos cursos e a um esvaziamento das turmas.

aquele retrato da figura antiga do mestre de meninos em sua forma ideal? Como ocorreu e como perdoar que o lirismo se tenha infiltrado. Desejaria que não houvesse confusão neste caso: não estou falando de uma categoria romântica, estou falando de uma categoria de grandeza, objetivamente necessária. (PILOTTO, 1984, p. 8-9)

Ao afirmar que a educação deve ser pensada a partir de um ponto de vista sociológico, Pilotto deixa transparecer uma mudança teórica em suas concepções no campo educacional. Em outros textos o intelectual se refere à sociologia, ou, em um sentido crítico, ao “sociologismo” da seguinte maneira:

É certo que o *sociologismo* de nosso tempo, por vezes, influenciou, e até fortemente, essa ideia de comunidade escolar. Determinou-a e procurou lhe dar o sentido. Ora devemos estar conscientes dos riscos desse *sociologismo* quando ele evolui para se tornar exclusivista (PILOTTO, 1966, p. 94, grifo no original)

Na continuidade de seu comentário sobre a organização da escola como uma comunidade, Pilotto salienta suas bases nos princípios da Escola Nova e a relaciona com a concepção veiculada pela psicologia do desenvolvimento individual do psicólogo austríaco Alfred Adler (1870-1937).

[...] superando qualquer insustentável incoerência, no mesmo momento em que notamos a ênfase sobre a escola como comunidade, devemos lembrar essa ideia situada em todo o complexo dos princípios da Educação Nova. Importante, então situá-la num círculo de interinfluência com a ideia de livre expressão da personalidade, etc. De nossa parte, - e o aprendemos firmemente de Adler, - temos o desenvolvimento normal do sentimento de comunidade como básico do equilíbrio psíquico. (PILOTTO, 1966, p. 94)

Conforme Sposito o diálogo entre sociologia e educação, no Brasil, foi amplamente ancorado na perspectiva de Durkheim, sistematizada por Fernando de Azevedo, na década de 1940. Para a autora: “Azevedo voltou-se para as aplicações do estudo da sociologia na busca de novos rumos educacionais para a sociedade brasileira em processo de transformação” (SPOSITO, 2003, p.213). Nas décadas de 1950 e início da década de 1960 temos:

[...] a forte presença dos estudos funcionalistas sobre a educação escolar, em especial Talcott Parsons, nos Estados Unidos, mas com ramificações na Europa. Em busca dos fundamentos capazes de tornar possível uma nova ordem social, a análise da realidade escolar foi realizada procurando compreender as possíveis variáveis que estariam condicionando o seu funcionamento. (SPOSITO, 2003, p.213)

Ainda conforme a autora, nas décadas de 1960 e 1970, a partir da formação de um pensamento crítico sistemático, a sociologia passa a investigar a ação efetiva desenvolvida pela instituição escolar. Investigação marcada pela forte interlocução com a sociologia Europeia, apoiando-se em teóricos como Pierre Bourdieu, Baudelot e Establet, Louis Althusser, Michael Young e Basil Bernstein.

Ao analisarmos os autores utilizados por Pilotto em suas reflexões pedagógicas, percebe-se um diálogo mais constante com a filosofia, ao passo que, a partir da década de 1970, a pedagogia passa a um enfoque referenciado pela sociologia.

E respondendo dentro da “sociologia” e do “presente”, expõe a necessidade de ampliar o alcance da educação para que esta contemple as grande massas humanas que “nasceram ontem e ainda estão nascendo”. Ele destaca que o único meio para que a educação cumpra esse objetivo é parcelar o processo educativo distribuindo os papéis entre os diferentes agentes educativos, e atribui à “escola de meninos”:

[...] uma parcela bem simples do total de tarefas, e cada mestre escola na lida com uma rotina bem simples. Outras agências com outras parcelas e a integridade do processo gerado no rigor do planejamento global das agências. Alguém disse que isso é uma solução técnica e industrial. Percebeis que é a indisposição com o arqui-industrialismo que transparece nessa crítica. Pede-se mais humanidade. (PILOTTO, 1984, p. 9)

Assim Pilotto insiste no papel dos cursos normais dentro do processo educativo, reservando-lhe o contato mais “humano” e direto com o educando e relegando a outras agências (como a universidade) o planejamento. O intelectual precisou atribuir essa tarefa ao curso normal, muito diferente da “elite

educacional” que pretendia formar na Escola de Professores e nos cursos Normais Regionais.

Na sequência de sua narrativa, Pilotto atribui ao “velho mestre de meninos” a capacidade de promover a educação num sentido mais amplo, apesar da tensão que existiria entre o “racional e o cotidiano”, em uma clara alusão aos dois agentes educacionais que estavam no campo educacional, a saber, o professor normalista e o pedagogo ou a escola e a universidade. E reafirma a necessidade da divisão dos papéis entre os diferentes agentes para a manutenção do processo educativo.

[...] temos de dividir o complexo do ato educativo. E, tendo-o feito, ainda assim, tudo o que temos de enfrentar, a partir daí, é muito e muito difícil. Porém, dividimos e simplificamos, não para ficar nesse ponto, mas para partir desse ponto [...] Essa é a regra dos métodos face ao duro problema da educação das imensas massas humanas, nos países em desenvolvimento. A regra que os compêndios não ensinam. A pedagogia que nos incumbe criar. Ou as pedagogias. Passo essencial de democratização. Ou se quiserdes dar outro nome: gesto essencial de fraternidade humana. (PILOTTO, 1984, p. 10-11)

Pilotto enfatiza nesse trecho a necessidade da ação de todos os agentes e critica a formação feita pelos “compêndios”. Essa crítica pode ter em mira a formação bacharelesca dos cursos de pedagogia e da habilitação em magistério, que nesse momento tinham uma orientação fixada pela pedagogia tecnicista. Ele afirma que é “urgente recuperar nas consciências a ideia daquela integridade e grandeza” que estivera presente nas antigas escolas normais.

Finalizando sua narrativa afirma a eminência das universidades e seu papel na sociedade.

No momento em que ela estende, ao obscuro professor, distinção tão elevada, a emoção, num contraste, realiza meu espírito, a propósito dela, Universidade, uma dessas presentificações que unificam e solenizam, em sua plena grandeza, vultos e fatos. E tudo serve para aprofundar, num ponto muito e muito vivo, as exigências que tenho sempre de me impor, de disciplina e responsabilidade. (PILOTTO, 1984, p. 12)

O discurso de Pilotto, para além de agradecer a homenagem recebida, traz um carácter de defesa de seu ideal, de uma educação voltada para a formação do espírito do educando tendo como agentes privilegiados para tal missão as escolas normais e seus professores. De certa forma, esse discurso pode ser encarado como a defesa de sua própria posição no campo, que naquele contexto tendia a assumir outras concepções educativas e novos agentes no papel de educadores.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta investigação sobre a trajetória intelectual de Erasmo Pilotto lançou um olhar sobre algumas questões relativas à história da educação e ao papel dos intelectuais no processo de conformação do campo educacional. Permitiu-nos analisar concepções sobre a formação de professores, o papel da arte na educação e a relação entre teoria pedagógica e política educacional. E proporciona também às pesquisas de história intelectual a análise de uma trajetória e de suas interações com diferentes campos de atuação, através de seus deslocamentos pelo espaço social. Isso permite demonstrar que, ao contrário das narrativas biográficas da história tradicional, uma trajetória não é uma sucessão lógica de acontecimentos que levam o sujeito em um trajetória linear a um determinado fim, mas, que seus deslocamentos se caracterizam por avanços e retrocessos e mudanças de concepções e perspectivas em seu itinerário.

Retomando as considerações de Bourdieu realizadas no início de nossa investigação sobre a noção de trajetória – compreendida como “uma série de posições sucessivamente ocupadas por um agente num espaço que é ele próprio um devir, estando sujeito a incessantes transformações” (2006a, p. 189) – esta investigação pretendeu explorar a trajetória de Pilotto, colocando em evidência as permanências e rupturas de seus conceitos no diálogo realizado entre os campos artístico, educacional e político. Isto porque, como salientou Bourdieu, os acontecimentos biográficos se explicam “como colocações e deslocamentos no espaço social, isto é, mais precisamente nos diferentes estados sucessivos da estrutura da distribuição das diferentes espécies de capital que estão em jogo no campo considerado” (2006a, p. 190).

Nesse sentido, durante seus deslocamentos no espaço social e nos diferentes graus de autonomia e autoridade atribuídas pelo acúmulo de capital social, cultural e simbólico, Pilotto preservou sua concepção de educação pautada pela formação artístico/cultural, embora sua proposições para esse fim tenham se modificado nos diferentes lugares sociais ocupados.

Sua trajetória inicial, nas décadas de 1910 e 1920, trouxe os princípios de seu *habitus* familiar e da formação recebida no Ginásio Paranaense. Dentre esses

princípios destacamos o apreço pela estética simbolista e o entendimento da formação cultural como um princípio educativo, valorizando as práticas da “antiga Escola Normal”. Tais princípios o fizeram questionar as concepções teóricas recebidas durante a sua formação na Escola Normal Secundária de Curitiba e procurar alternativas apoiadas no autodidatismo e na autoeducação através de seus estudos independentes no CCF e CCP.

Na fase inicial da carreira como educador Pilotto, na década de 1930, transitou pelas Escolas Normais de Paranaguá, Ponta Grossa e Curitiba. Apoiado pelo capital cultural e social herdado de sua família, ingressou na esfera pública não como “mestre-escola”, mas como professor da Escola Normal de Paranaguá. Em um curto espaço de tempo, apenas cinco anos depois de formado, ingressa no quadro da Escola Normal de Curitiba, então denominada de Escola de Professores, instituição na qual desenvolveu grande parte de sua teoria educativa, que valorizava a cultura geral e a arte na formação do professor, dialogando com autores como Dottrens, Durkheim, Gentile, Montessori, Pestalozzi e Spinoza. Sua proposta baseava-se no desenvolvimento de uma cultura artística que deveria permear o currículo, ao mesmo tempo em que enfatizava as práticas extracurriculares como espaço privilegiado para a apropriação desse conhecimento. Nesse contexto, a cultura assumiria o papel de formadora do espírito humano, sendo sua dimensão maior do que o espaço escolar. Essas concepções são sistematizadas em uma de suas primeiras obras a *Prática da Escola Serena* (1946).

Nesse momento de sua trajetória formula uma concepção pedagógica que tem no espiritualismo e no neo-humanismo seus princípios básicos, em contraste com as principais correntes do Movimento pela Escola Nova presentes no contexto brasileiro. Nesse sentido a análise da trajetória de Pilotto revelou a heterogeneidade das perspectivas educacionais em jogo nesse contexto, demonstrando a pluralidade do campo educacional e dos projetos educativos.

A intervenção no campo educacional, fruto dos investimentos bem-sucedidos na Escola de Professores e no Instituto Pestalozzi, levou Pilotto a estabelecer uma ampla rede de sociabilidade com artistas e intelectuais locais, que lhe permitiu realizar diversas ações. A partir do contato com Raul Gomes, participou do Gerpa, iniciando sua inserção no campo literário, com a publicação de seu primeiro livro, *Emiliano*, em 1944, obra que abriu o caminho para o estudo

biográfico e estético de outros artistas paranaenses, como João Turin (1953), Theodoro de Bona (1968) e Poty (1987).

Por seu reconhecimento no campo, foi convidado por Dalton Trevisan para criar a revista *Joaquim*. Partindo da ideia de renovação do meio artístico e literário paranaense, o grupo da *Joaquim* pretendia, através da polarização entre valores considerados modernos versus tradicionais, aproximar a produção artística de Curitiba com a dos grandes centros nacionais e internacionais. Esse posicionamento estético não era partilhado por Pilotto, o que o levou a deixar a revista, preferindo uma posição conciliadora entre os valores modernos e tradicionais. Para o intelectual, não havia contradição em admirar a poesia simbolista de Emiliano Pernetá e o expressionismo de Poty e Viaro. Como se evidenciou nesta investigação, o intelectual manteve contato tanto com os grupos intelectuais e artísticos que representavam a tradição artística paranaense, quanto com grupos que representavam a modernidade artística do Estado. Sua posição no campo artístico revela as tensões entre os projetos modernistas e aqueles que buscavam uma identidade regional para a arte paranaense. Deslocamento que, como evidenciado, trouxe ganhos e perdas para sua trajetória e demonstrou como as figurações de um campo são muito mais sutis do que a polarização entre os extremos das lutas entre as posições de vanguarda versus tradição.

Sua intervenção no campo artístico concentrou um grande número de ações entre os anos de 1943 e 1948. Nesse período, organizou as primeiras exposições de arte infantil, fez parte de grupos e associações que contribuíram para criação do Salão Paranaense de Belas Artes e da Escola de Música e Belas Artes. Instituições que mobilizaram grupos de intelectuais e artistas em prol de sua criação e oficialização.

O reconhecimento e ampliação de sua rede de sociabilidade foram responsáveis pelo convite realizado por Moisés Lupion, para a escrita do plano de governo, enquanto candidato ao governo estadual. Com a vitória de Lupion, em 1947, Pilotto foi colocado à disposição do governo estadual, atuando inicialmente em cargos políticos ligados à assistência e ao desenvolvimento dos Municípios, posição que por um lado afastam Pilotto do campo educacional, mas, por outro, permitem um acúmulo de capital social. Em 1949, devido a cisões do grupo governista, passou a atuar como Secretário da Educação e Cultura. No período

de dois anos pôde confrontar suas concepções educativas com a realidade dos grupos escolares paranaenses, criando os Programas Experimentais e os Cursos Normais Regionais. Na posição de gestor público adotou uma pedagogia relativa, na qual, contrapôs teoria pedagógica e política educacional, realizando a revisão de alguns dos pressupostos de sua Escola Serena, focando seu interesse em discussões sobre os objetivos das escolas isoladas. Apesar de buscar a simplificação dos métodos de formação de professores e da metodologia empregada nas escolas isoladas, manteve a valorização da cultura e da arte em suas propostas afirmando a necessidade da educação estética na formação da criança e do professor. Em relação ao ensino de arte afirmou a necessidade de especializar o professor para atuar com o desenho, a música e os trabalhos manuais, posição que entra em sintonia com as discussões iniciadas no final da década de 1940, que enfatizam a necessidade da formação do professor para o ensino de arte. Mas, apesar dessa tônica em suas proposições, a própria especialização do ensino de arte, ao adotar os pressupostos das correntes modernistas como a livre expressão acaba por afastá-lo das principais correntes que refletiram sobre o papel da arte e do seu ensino na escola.

O estudo dos Programas Experimentais permitiu uma análise das proposições de Pilotto para o ensino de desenho, na qual percebemos tanto aspectos mais ligados às linhas tradicionais do ensino do desenho, como o desenvolvimento técnico e da observação, como de tendências ligadas ao modernismo com a valorização da expressão da criança. A análise desses documentos permitiu ainda demonstrar o diálogo realizado com o campo artístico, por meio da inclusão da gravura no programa de trabalhos manuais, movimento que acompanhava as discussões dos artistas locais com o desenvolvimento dessa linguagem realizada inicialmente por Viaro, Poty e Köch, artistas da rede de sociabilidade de Pilotto.

Com os Cursos Normais Regionais, Pilotto pode formular uma concepção de formação de professores apoiada e adaptada de suas práticas como professor de metodologia e assistente técnico da Escola de Professores, enfatizando a natureza extracurricular dos estudos de formação cultural. Bem como, manteve em perspectiva a formação de dois tipos de professores: os líderes responsáveis pela organização e planejamento das ações educacionais e daqueles professores que estariam ligados ao cotidiano escolar, seguindo a orientação dos primeiros.

Análise que dá subsídios para os estudos sobre a história da formação docente e o papel da cultura como elemento constitutivo da formação de professores.

Após sua saída do cargo de secretário, Pilotto foi nomeado auditor do Tribunal de Contas do Paraná. No ano de 1951, em viagem pela Europa, tomou contato com as concepções pedagógicas de Dottrens, adaptando sua teoria em ações realizadas na AEP. No ano de 1952, funda a Escola Moderna Dario Vellozo, pesquisando um novo modelo educacional capaz de fazer frente às dificuldades das escolas isoladas do interior do Estado. Nessa instituição verificamos a concepção de Pilotto sobre a importância do contato da criança com a arte, através dos relatos encontrados e das evidências materiais que demonstram o contato com a arte longa e breve. Nesse mesmo ano publicou a obra *A Educação é um direito de todos*, na qual sintetizou as experiências realizadas em sua gestão na SEEC.

Como estratégia de permanência no campo educacional fundou a AEP (1956–1970), entidade que apesar de particular tinha por objetivo prestar assistência à educação pública. Na AEP, Pilotto pode continuar suas investigações tendo como objeto de análise as políticas educacionais e os objetivos da educação. Com a associação fundou a *Revista de Pedagogia*, que no primeiro momento difundiu a interpretação de Pilotto sobre o sistema de Dottrens e, em um segundo momento, com o fim do subsídio governamental, passou a discutir questões mais amplas ligadas à política educacional. Nesse período publicou pela associação um grande número de obras, buscando através da conceituação de educação integral e de simplificação dos objetivos da escola, formular teorias educacionais para o desenvolvimento das escolas isoladas, procurando manter sua ação no campo educacional. Nessas obras permanece sua posição em relação ao “educar-se em arte” apesar das simplificações dos métodos propostos.

Com o fim da AEP, em 1970, passou a se dedicar nos anos seguintes a discutir, através de uma intensa atividade editorial, as questões educacionais, traçando um intenso diálogo com a filosofia, especialmente com autores como Goethe, Nietzsche, Schopenhauer e Spinoza. Nessa interlocução não procurou criar uma resposta fácil para os problemas educacionais, através da interpretação desses autores, mas, procurou dialogar com a filosofia e a teoria da educação. Na década de 1970, procurou desenvolver uma síntese de seu pensamento

educacional através da publicação da coletânea *Obras*, na qual além do intenso diálogo com a filosofia estabeleceu os princípios de sua estética, criando a tipologia arte longa e breve, na qual transparece as tensões entre tradição e modernidade artísticas. Formulando a arte longa como aquela que a disciplina e a genialidade são os princípios fundamentais, enquanto que a arte breve traz em seu cerne a expressão e a criatividade. Afirma que a arte longa é o caminho para a formação integral, mas a arte breve traz em si a democratização e a facilidade do acesso para a maioria da população. Em nossa investigação foi possível verificar que a arte longa para Pilotto era o objetivo a ser alcançado, mesmo que inicialmente essa caminhada pela cultura artística pudesse ser feita tendo a arte breve como ponto de partida.

Sua ênfase no “educar-se em arte” revelou uma característica particular das concepções que refletiram sobre a inserção da arte na escola, nas décadas de 1940 e 1950, pois ao contrário das principais perspectivas educacionais que refletiam a estética modernista, preconizou o contato da criança com a produção artística do adulto como um fator de desenvolvimento da sensibilidade e da expressividade da arte infantil, análise que contribui para a história do ensino de arte no contexto brasileiro.

E por fim, nossa análise chega ao ano de 1982, dez anos antes do falecimento de Pilotto, com a atribuição do título de professor *Honoris Causa* concedido pela UFPR, instituição na qual não pôde atuar por não possuir titulação universitária, conforme as críticas realizadas por Puglielli. Em seu discurso ao agradecer o título recebido salientou as disputas do campo educacional com a defesa dos mestres-escolas, que pouco a pouco disputavam espaço com os egressos dos cursos de pedagogia e critica a perspectiva tecnicista e economista da educação assumida nas décadas de 1970 e 1980, como uma defesa de suas concepções educacionais pautadas pelo diálogo com a filosofia.

Nesse sentido, nossa investigação, longe de encerrar as pesquisas sobre Erasmo Pilotto, cuja trajetória e obras possibilitam diversas chaves de análise, permitiu investigar as particularidades com suas consonâncias e dissonâncias em relação ao Movimento pela Escola Nova, das concepções sobre formação de professores e do ensino de arte, em âmbito local e nacional. Além de lançar um olhar sobre as tensões e contradições entre a formulação de um pensamento pedagógico e a sua efetivação através de práticas e políticas educacionais.

REFERÊNCIAS

ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de Filosofia**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

ALMEDINA. Página de Autor: **René Huyghe**. Lisboa: 2014. Disponível em: <http://www.almedina.net/catalog/autores.php?autores_id=632>. Acesso em: 19 maio 2014.

ALMEIDA, Dóris Bittencourt. A Educação Rural como Processo Civilizador. In: Stephanou, Maria e Bastos, Maria Helena Camara (Org.). **Histórias e memórias da educação no Brasil: Século XX**. Petrópolis: Vozes, 2005, p. 278-295.

ANDRADE, Maria Lúcia de. **Educação, Cultura e Modernidade: O projeto formativo de Dario Vellozo (1906-1918)**. Curitiba: 2002. Dissertação (Mestrado em Educação). Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná.

_____. Dario Vellozo e a escola moderna: a renovação do pensamento educacional do Paraná. In: VIEIRA, Carlos Eduardo (Org.). **Intelectuais, Educação e Modernidade no Paraná**. Curitiba: Ed. da UFPR, 2007. p. 191-216.

ANTONIO, Ricardo Carneiro. **O ateliê de arte de Alfredo Andersen – 1902-1962**. Curitiba: 2001. Dissertação (Mestrado em Educação). Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná.

_____. **Arte na educação: o projeto de implantação de Escolinhas de Arte nas escolas primárias paranaenses (décadas de 1960-1970)**. Curitiba: 2008. Tese (Doutorado em Educação). Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná.

ASCOLANI, Adrián. Espiritualismo pedagógico, antipositivismo e historiografia em los manuales de historia de la educación (Argentina 1946-1962). In: Gongra, J. e SILVA, J. C. S. **História da educação na América Latina: ensinar & escrever**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2011, p. 15-39.

BARBOSA, Ana Mae. **Recorte e Colagem: A influência de John Dewey no ensino da arte no Brasil**. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.

BARROS, José Costa D'Assunção. Por uma historiografia comparada da arte: uma análise das concepções de Riegl, Wölfflin e Didi-Huberman. **Revista de História Comparada**. Rio de Janeiro, 2008, v. 2, n 2, p 1-42.

BENCOSTTA, Marcus Levy Albino. O Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (Inep) e o Centro de Estudos e Pesquisas Educacionais (Cepe): A Experiência de um Laboratório de Ensino Primário no Paraná (1952-1964). In: ARAÚJO, M. M. e BRZEZINSKI, I (Org.). **Anísio Teixeira na Direção do Inep: Programa para a Reconstrução da Nação Brasileira (1952-1964)**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006, p. 51-58.

_____. Arquitetura e Espaço Escolar: reflexões acerca do processo de implantação dos Grupos Escolares de Curitiba (1903-1928). **Educar em Revista**, Curitiba, v. 1, p. 103-141, 2002.

BOIA, Wilson; HOERNER JR, Valério; VARGAS, Túlio. **Academia Paranaense de Letras**. Curitiba: Posigraf, 2001.

BONI, M. I. M. Erasmo Pilotto e as Escolas Normais Regionais no Paraná. In: Anita Helena Schlesener (Org.). **Política e Educação: desafios e perspectivas**. Curitiba: Universidade Tuiuti do Paraná, 2007, v. 4, p. 1-18.

BONNEWITZ, P. **Primeiras lições sobre a sociologia de Pierre Bourdieu**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

BOURDIEU, Pierre. **A sociologia de Pierre Bourdieu**. São Paulo: Olho d'Água, 1994.

_____. **As regras da arte: gênese e estrutura do campo literário**. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

_____. **A economia das trocas simbólicas**. 5. ed. São Paulo: Perspectiva, 2004.

_____. A ilusão biográfica. In: FERREIRA, M. M. e AMADO, J. **Usos e abusos da história oral**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2006a. p. 183-192.

_____. **Questões de Sociologia**. Lisboa: Fim de Século, 2006b.

_____. **Distinção: crítica social do julgamento**. São Paulo: EDUSP; Porto Alegre: ZOUK, 2007.

_____ e CHARTIER, Roger. **O sociólogo e o historiador**. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

_____ e WACQUANT, Loïc. **Réponses**: Pour une anthropologie réflexive. Paris: Éditions du Seuil, 1992.

BOTELHO, Jordana Stella. **Jardins da infância paranaenses**: do Programa de Experiências de 1950 ao Regimento e Planejamento de Atividades de 1963. Curitiba, 2011, Dissertação (Mestrado em Educação). Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná.

BRADBURY, Malcolm; McFARLAINE, James. **Modernismo**. Guia Geral. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

BRITO, Angela Xavier de. *Habitus* de migrante: um conceito que visa captar o cotidiano dos atores em mobilidade espacial. **Soc. estado**. [online]. 2010, v. 25, n.3, p. 431-464.

BONI, Maria Ignês Mancini de. Erasmo Pilotto e as Escolas Normais Regionais no Paraná. In: SCHLESENER, Anita Helena (Org.). **Política e Educação**: desafios e perspectivas. Curitiba: Universidade Tuiuti do Paraná, 2007, v. 4, p. 1-18.

_____. Políticas de Educação: Erasmo Pilotto e a Educação no Paraná. In: V Congresso Brasileiro de História da Educação – O Ensino e a Pesquisa em História da Educação, 2008, Aracajú. **SBHE V Congresso Brasileiro de História da Educação – O Ensino e a Pesquisa em História da Educação**. São Cristóvão/Aracajú: Universidade Federal de Sergipe/Universidade Tiradentes, 2008. v. 1. p. 1-10.

_____; MUELLER, H. I. Olhares educacionais diferenciados: Anísio Teixeira e Erasmo Pilotto. In: XXIV Simpósio Nacional De História – História e multiplicidades: territórios e deslocamentos, 2007, São Leopoldo. **Anais - XXIV Simpósio Nacional de História. História e multidisciplinaridade**: territórios e deslocamentos. São Leopoldo: UNISINOS, 2007. v. 1. p. 1-8.

BURKE, Peter. **O que é História Cultural?** Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

_____. A história dos acontecimentos e o retorno da narrativa. In: _____ (Org.). **A escrita da História**: Novas Perspectivas. São Paulo: Ed. Unesp, 2011. p. 335-356.

CAMPOS, Nevio de. **Laicato Católico: O papel dos intelectuais no processo de organização do projeto formativo da Igreja Católica no Paraná.** Curitiba, 2002, Dissertação (Mestrado em Educação). Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná.

_____. Intelectuais católicos e a educação no Paraná nas décadas de 1920 e 1930. In: VIEIRA, Carlos Eduardo (Org.). **Intelectuais, Educação e Modernidade no Paraná.** Curitiba: Ed. da UFPR, 2007, p. 175-190.

CARMO, Jefferson Carriello do. **Giovanni Gentile e a reforma da Escola Italiana nos primórdios do fascismo.** Campinas, 1999. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas.

CAVALIERE, Ana Maria Villela. Educação integral: Uma nova identidade para a escola brasileira? In: **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 81, p. 247-270, dez. 2002

_____. Anísio Teixeira e a educação integral. **Revista Paidéia.** Ribeirão Preto maio-ago. 2010, V. 20, No. 46, 249-259.

CARVALHO, Marta Maria Chagas de. **Molde Nacional e Forma Cívica: Higiene, moral e trabalho no projeto da Associação Brasileira de Educação.** Bragança Paulista: EDUSF, 1998.

CHARTIER, Roger. **História Cultural: Entre práticas e representações.** Lisboa: Difel, 1988.

CHAVES, Niltonci B. **Do Centro Commercio e Industria ao Selo Social.** Ponta Grossa: Editora URP, 2006.

CODATO, Evandir. **Personalismo político nos anos cinquenta.** Revista de História Regional, Ponta Grossa, v. 7, n. 1, p. 09-45, 2004.

_____. **PSD e UDN: articulação e conflito na política paranaense entre 1945 e 1950.** São Paulo: USP, 1991. (Tese de doutorado)

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Por um sistema nacional de educação.** São Paulo: Moderna, 2010.

D'ANGELO, Martha. A crítica de arte como gênero e conceito. **Revista Poiésis**: Rio de Janeiro: jul. 2010, n 15, p. 196-227.

DANIEL, Lesiany. Silveira. **João Roberto Moreira (1912-1967)**: itinerários para uma racionalidade ativa. Curitiba, 2009, Tese (Doutorado em Educação). Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná.

_____. **O Educador Brasileiro João Roberto Moreira (1912-1967) E os Métodos de Comparação dos Sistemas de Ensino**. In: VII Congresso Brasileiro de História da Educação, 2013, Cuiabá. VII Congresso Brasileiro de História da Educação. Cuiabá: UFMT, 2013.

DE BONA. **Um brasileiro na Itália**. Disponível em:
<<http://www.pitoresco.com.br/brasil/debona/debona.htm>>. Acesso em 24 fev. 2009.

DEWEY, John. Cultura e Indústria na Educação. In: Barbosa, Ana Mae. **John Dewey e o ensino de arte no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2011.

DONAGAN, Alan. Teologia de Spinoza. In: GARRET, Don (Org.). **Spinoza**. Aparecida, SP: Ideias & Letras, 2011.

DOSSE, François. **A história à prova do tempo**: Da história em migalhas ao resgate do sentido. São Paulo: EDUNESP, 2001.

ELIAS, Nobert. **A Sociedade de corte**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

_____. **Introdução à Sociologia**. Lisboa: Estampa, 1999.

FARIA, Ana Lúcia Goulart de. A contribuição dos parques infantis de Mário de Andrade para a construção de uma pedagogia da educação infantil. **Educ. Soc.** [online]. 1999, v. 20, n. 69, p. 60-91.

FERNANDES, António Teixeira. Campo Político. **Revista de Sociologia**. Faculdades de Letras, Universidade do Porto. V. XVI, Porto, 2006, p. 41-85.

FERNANDES Carlos. Giovanni Gentile, 2010. Disponível em <http://www.dec.ufcg.edu.br/biografias/GiovGent.html>, acesso em nov. 2012.

_____. Lev Nikolaievitch, conde de Tolstoi, 2010. Disponível em <http://www.dec.ufcg.edu.br/biografias/GiovGent.html>, acesso em nov. 2012.

FERRAZ, M. H. C. de T. e FUSARI, M. F. de R. **Arte na educação escolar**. São Paulo: Cortez, 1993.

_____. **Metodologia do Ensino de Arte**. São Paulo: Cortez, 1999.

FREIRE, Zélia Ramona Nolasco dos Santos. **A concepção de arte em Lima Barreto e Leon Tolstoi**: Divergências e Convergências. Assis, 2009, Tese (Doutorado em Letras). Faculdade de Ciências e Letras de Assis – UNESP – Universidade Estadual Paulista.

GARRIDO, Joan Del Alcàzar. As fontes orais na pesquisa histórica: uma contribuição ao debate. **Revista Brasileira de História**. São Paulo, 1993, v.13, n. 25/26, p. 33-54.

GOMBRICH, Ernest Hans. **A história da arte**. Rio de Janeiro: Zahar, 1985.

GONÇALVES, Nadia G. e GONÇALVES, Sandro A.. Desenvolvimentismo e Educação no Paraná (décadas de 1960 e 1970). **Diálogos** – Revista do Departamento de História e do Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Estadual de Maringá, v. 12, n. 2-3, 2008, p. 143-171.

_____ e RANZI, Serlei M. F. **Educação na Ditadura Civil-Militar**: Políticas, ideários e práticas (Paraná, 1964-1985). Curitiba: Editora UFPR, 2012.

_____. Escola Superior de Guerra e a Lei 5.692/71: Discursos Governamentais e Implementação da Lei no Paraná. GONÇALVES, Nadia G.; RANZI, Serlei M. F. (Org.). **Educação na Ditadura Civil-Militar**: Políticas, ideários e práticas (Paraná, 1964-1985). Curitiba: Editora UFPR, 2012. p. 15-36.

HUYGHE, René. **Os poderes da imagem**: Um balanço de uma psicologia da arte. São Paulo: DIFEL, 1965.

_____ e IKEDA, Daisaku. **A noite clama pela alvorada**: Um diálogo do oriente com o ocidente sobre a crise contemporânea. Rio de Janeiro: Record, 1980.

IAVELBERG, Rosa. **O desenho cultivado da criança: práticas e formação de educadores**. Porto Alegre: Zouk, 2006.

IPARDES. **O Paraná reinventado: política e governo**. Curitiba: IPARDES, 2006.

INEP. **Institucional – História**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/institucional-historia>, acesso em: 05 mar. 2014.

ITAÚ CULTURAL. **Costa, Lucio**. Enciclopédia Itaú Cultural de Artes Visuais, 2013. Disponível em: http://www.itaucultural.org.br/aplicexternas/enciclopedia_ic/index.cfm, acesso em: 21 mar. 2013.

IWAYA, Marilda. **Palácio da Instrução: Representações sobre o Instituto de Educação do Paraná Professor Erasmo Pilotto (1940-1960)**. Curitiba, 2001, Dissertação (Mestrado em Educação). Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná.

JUSTINO, Maria José. Modernidade no Paraná: do Andersen impressionista aos anos 60. In: _____. **Tradição/contradição**. Curitiba, 1986. p. 69-106.

_____. **50 anos do Salão Paranaense de Belas Artes**. Curitiba, 1995.

KERN, Maria L. Bastos. Historiografia da arte: revisão e reflexões face à arte contemporânea. **Revista de Artes Visuais**, Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais, Instituto de Artes da UFRGS, v. 13, n. 22, 2005, p. 123-135.

_____. Historiografia da arte: mudanças epistemológicas contemporâneas. In: Anais do 16º Encontro Nacional da Associação Nacional de Pesquisadores de Artes Plásticas: Dinâmicas Epistemológicas em Artes Visuais. Florianópolis, 24 a 28 de setembro de 2007, p. 371-380.

_____. América latina: artes visuais, modernidade e projeções utópicas. In: FLORES, M. B. R. e PIAZZA, M. F. F. (Org.). **História e Arte: movimento artísticos e correntes intelectuais**. Campinas: Mercado das Letras, 2011, p. 119-142.

LE GOFF, Jacques. **História e Memória**. 4.ed. Campinas: Unicamp, 1996.

MAGALHÃES FILHO, Francisco Borja B. de. **Da construção ao desmanche:** Análise do Projeto de Desenvolvimento Paranaense. Curitiba: IPARDES, 2006.

MARACH, Caroline Baron. Inquietações Modernas: Discurso Educacional e Civilizacional no Periódico a Escola (1906-1910) Curitiba, 2007, Dissertação (Mestrado em Educação). Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná.

MENDONÇA, Ana Waleska P. C. *et al.* Pragmatismo e desenvolvimentismo no pensamento educacional brasileiro dos anos de 1950/1960. **Rev. Bras. Educ.** [online]. 2006, v. 11, n. 31, p. 96-113.

_____. Universidade, ciência e cultura no pensamento de Anísio Teixeira. **ALCEU**, v. 4, n. 7, p. 150-163, jul./dez. 2003

MENESES, Ulpiano T. Bezerra. Fontes visuais, cultura visual, História visual: balanço provisório, propostas cautelares. In: **Revista Brasileira de História**. São Paulo, v. 23, n. 45, 2003.

MIGUEL, Maria Elisabeth Blanck. O significado do trabalho de Erasmo Pilotto no cenário educacional paranaense. **Educar**. Curitiba: Ed. UFPR, 1995, n. 10, p. 81-89.

_____. **A formação do professor e a organização social do trabalho**. Curitiba: UFPR, 1997.

MORENO, Jean Carlo. **Inventando a Escola, Inventando a Nação:** Discursos e Práticas em torno da escolarização Paranaense (1920-1928). Curitiba, 2003, Dissertação (Mestrado em Educação). Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná.

NÓVOA, A. A imprensa de educação e ensino: concepção e organização do repertório português. In: CATANI, D. B.; BASTOS, M. H. C. (Org.). **Educação em Revista: a imprensa periódica e a história da educação**. São Paulo: Escrituras, 2002.

OLIVEIRA, Fernando Bonadia de. Espinosa e a radicalização ética na educação pública. **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 33, n. 118, p. 191-204, jan.-mar. 2012, p. 191-294.

_____. **O lugar da educação na filosofia de Espinosa**. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2008

OLIVEIRA, Márcio de. Imigração e diferença em um estado do sul do Brasil: o caso do Paraná, **Nuevo Mundo Mundos Nuevos**, maio 2007. Disponível em: <http://nuevomundo.revues.org/5287>. Acessado em 18 nov. 2012.

OLIVEIRA, Ricardo Costa de. Notas sobre a Política Paranaense no Período de 1930 a 1945. In: _____. **A construção do Paraná Moderno: Políticos e Política no Governo do Paraná de 1930 a 1980**. Curitiba: Seti, 2004, p. 35-140.

OLIVEIRA E SILVA, Arlette Pinto. **A presença do educador na ABE**. *Educação*. Rio de Janeiro, v. 32, n. 101, abr./jul. 2000. p. 12-17

ORTIZ, Renato. A procura de uma sociologia da prática. In: BOURDIEU, P. **A sociologia de Pierre Bourdieu**. São Paulo: Olho d'Água, 1994.

OSINSKI, Dulce. **Ensino da arte: Os pioneiros e a influência estrangeira na arte-educação em Curitiba**. Curitiba, 1998, Dissertação (Mestrado em Educação). Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná.

_____. **Arte, história e ensino: uma trajetória**. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. **Guido Viaro: Modernidade na arte e na educação**. Curitiba, 2006, Tese (Doutorado em Educação). Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná.

_____. Dimensões educativas em arte de Guido Viaro. In: VIEIRA, Carlos Eduardo (Org.). **Intelectuais, Educação e Modernidade no Paraná**. Curitiba: Ed. da UFPR, 2007, p. 67-98.

PANDOLFI, Ricardo Savacini. A Força da Imigração Italiana na Construção de uma Cultura Empresarial. **Revista Interdisciplinar de Gestão Social**. Bahia: mai./ ago. 2012, v.1 n.2 p. 91- 111

PENNA, Maria Luiza. **Fernando de Azevedo**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.

PILETTI, Nelson. Fernando de Azevedo. In: FÁVERO, Maria de Lourdes Alburquerque; BRITTO, Jader de Medeiros (Org.). **Dicionário de educadores no Brasil**. Rio de Janeiro: Editora UFRJ / MEC-Inep-Comped, 2002. p. 349-353.

PLETITSCH, Vera Lucia. O Arte/Educador Mário Pedrosa. In: XXII Congresso Nacional da Federação de Arte Educadores do Brasil, São Paulo, 2012. **Arte/Educação: Corpos em trânsito: anais do XXII CONFAEB/** coord. Rejane Galvão Coutinho. São Paulo: UNESP – Instituto de Artes, 2012. CD-ROM.

READ, Herbert. **A educação pela arte**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

RIBEIRO, Otávio Leonídio. **Carradas de razões: Lucio Costa e a arquitetura moderna brasileira (1924-1951)**. Rio de Janeiro : PUC-Rio, Tese de doutorado. Departamento de História, 2005.

ROCCHIETTI, Marcos. José Pedro Varela: a construção de um sistema educativo nacional, autônomo e igualitário para um Uruguai democrático. In: Streck, Danilo R. **Fontes da Pedagogia Latino-Americana: Uma antologia**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 117-134.

RODRIGUES DA SILVA, Helenice. Fragmentos da história intelectual: entre questionamentos e perspectivas. Campinas: Papirus, 2002.

ROSA, Maria Cristina. **A formação de professores de arte: Diversidade e complexidade pedagógica**. Florianópolis: Insular. 2005.

SALTURI, Luis Afonso. **Frederico Lange de Morretes, liberdade dentro de limites: Trajetória do Artista-Cientista**. Curitiba, 2007, Dissertação (Mestrado em Sociologia). Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal do Paraná.

_____. **Gerações de artistas plásticos e suas práticas: Sociologia da Arte paranaense das primeiras décadas do século XX**. Curitiba, 2011, Tese (Doutorado em Sociologia). Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal do Paraná.

SALLES, Jeferson Oliveira. A relação entre poder estatal e as estratégias de formação de um grupo empresarial parananense nas décadas de 1940-1950: O caso do Grupo Lupion. In: OLIVEIRA, Ricardo Costa de. **A construção do Paraná Moderno: Políticos e Política no Governo do Paraná de 1930 a 1980**. Curitiba: Seti, 2004, p. 35-140.

SANTANA, Luciana Wolff Apolloni. **Escola de Belas Artes e Indústrias do Paraná: O projeto de Ensino de Artes e Ofícios de Antonio Mariano de Lima.** Curitiba, 1886-1902. Curitiba: 2004. Dissertação (Mestrado em Educação). Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná.

SAVIANI, Demerval. A política educacional no Brasil. In: Stephanou, Maria; Bastos, Maria Helena Camara (Org.). **Histórias e memórias da educação no Brasil: Século XX.** Petrópolis: Vozes, 2005, p. 30-39.

SILVA, Rossano. **O CAPE e a formação do professor de arte nos anos de 1964 a 1975 em Curitiba.** Curitiba, 2002. Monografia (Especialização em Fundamentos do Ensino de Arte). Departamento de Pós-graduação, Faculdade de Artes do Paraná.

_____. **A arte como princípio educativo: um estudo sobre o pensamento educacional de Erasmo Pilotto.** Curitiba, 2009. Dissertação (Mestrado em Educação). Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná.

_____. A criança e o contato com a arte: A experiência da Escola Moderna Dario Vellozo. **Revista Científica da Faculdade de Artes do Paraná.** Curitiba: jan. jun 2010, n. 5.

_____. Um Educador de Alma Romântica: entre a modernidade e modernismo no Paraná. **Revista Científica da Faculdade de Artes do Paraná.** Curitiba: jan.-jun. 2012, n. 9.

SIMÃO, Giovana Terezinha. **Emma Köch e a implantação das Escolinhas de Arte na rede oficial de ensino.** Curitiba: 2003. Dissertação (Mestrado em Educação). Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná.

SIRINELLI, Jean François. Os intelectuais. In: REMOND, René (Org.). **Por uma história política.** Rio de Janeiro: Editora FGV, 2007. p. 231-269.

SPOSITO, Marília Pontes. Uma perspectiva não escolar no estudo sociológico. **Revista USP.** São Paulo, n. 57, p. 210-226, mar./maio 2003, p. 213-226.

TANURI, Leonor Maria. História da formação de professores. **Revista Brasileira de Educação** [online]. 2000, n. 14, p. 61-88.

TRECANNI – L'Enciclopedia Italiana. **Robert Dottrens**. Disponível em: <http://www.treccani.it/enciclopedia/robert-dottrens/>. Acesso em 24 nov. 2012.

VARGAS, Túlio, HOERNER JR, Valério; BÓIA, Wilson. **Academia Paranaense de Letras: biobibliografias**. Curitiba: Academia Paranaense de Letras, 2011.

VEIGA, Cynthia Greive. Educação Estética para o povo. In: FARIA FILHO, Luciano Mendes, LOPES, Eliane Marta Teixeira; VEIGA, VEIGA, Cynthia Greive. **500 anos de educação do Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003, p. 399-422.

VIEIRA, Carlos Eduardo. O Movimento da Escola Nova no Paraná: trajetória e ideias educativas de Erasmo Pilotto. **Educar em revista**, Curitiba: Ed. da UFPR, n. 18, p. 53-73, 2001.

_____. **Erasmo Pilotto e a Escola Nova no Paraná**. In: V Congresso Ibero Americano de Historia de la Educación Latino Americana, 2001b. Anais do V Congresso Ibero Americano de Historia de la Educación Latino Americana. p. 1-10. Costa Rica.

_____. Erasmo Pilotto. In: FÁVERO, Maria de Lourdes Albuquerque; BRITTO, Jader de Medeiros (Org.). **Dicionário de educadores no Brasil**. Rio de Janeiro: Editora UFRJ / MEC-Inep-Comped, 2002. p. 296-300.

_____. Educação e modernidade no projeto formativo de Erasmo Pilotto. In: IV Congresso Brasileiro de História da Educação, 2006, Goiânia. **Anais do IV Congresso Brasileiro de História da Educação**. Goiânia: Universidade Católica de Goiás, 2006. v. 1. p. 1-10.

_____. Jornal Diário como fonte e como tema para a pesquisa em História da Educação: um estudo da relação entre intelectuais, educação e modernidade. In: Marcus Aurélio Taborda de Oliveira (Org.). **Cinco estudos em História e Historiografia da Educação**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2007a, v. 1, p. 11-40.

_____. Intelectuais e o Discurso da Modernidade na I Conferência Nacional de Educação (Curitiba-1927). In: BENCOSTTA, Marcus Levy Albino (Org.). **Culturas escolares saberes e práticas educativas: itinerários históricos**. São Paulo: Cortez, 2007b, p. 379-400.

_____; Marach, Caroline Baron. Escola de Mestre único e a escola serena: realidade e idealidade no pensamento de Erasmo Pilotto. In: ____ (Org.). **Intelectuais, Educação e Modernidade no Paraná**. Curitiba: Ed. da UFPR, 2007c, p. 269-291.

_____. **Intelectuais, Educação e Modernidade**: da Escola Moderna ao Movimento pela Escola Nova (1900-1950). Arquivo digital. 2007d.

_____. Erasmo Pilotto: identidade, engajamento político e crenças dos intelectuais vinculados ao campo educacional no Brasil. In: ALVES, C.; LEITE, J. L. (Org.). **Intelectuais e história da educação no Brasil**: poder, cultura e políticas. 1. ed. Vitória: EDUFES, 2011, v. 1, p. 25-54.

_____. Erasmo Pilotto: reflexões acerca da formação de professores e da teoria da educação. VIEIRA, C. E.; OSINSKI, D. R. B.; BENCOSTTA, M. L. A. (Org.). **Intelectuais, modernidade e formação de professores no Paraná**: 1910-1980. Curitiba: UFPR, 2014 (prelo)

XAVIER, Libânea Nacif. **O Brasil como laboratório**: Educação e Ciências Sociais no projeto do Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais. CBPE/INEP/MEC.(1950-1960). São Paulo: IFAN/CDAPH/EDUSF, 1999.

ZANINI, Maria Catarina C. A Família como Patrimônio: a construção de memórias entre descendentes de Imigrantes Italianos, Campos – **Revista de Antropologia Social**, Curitiba, v. 5, n.1, p. 53-67, jan./dez. 2004.

FONTES

DEPOIMENTOS

CAVALCANTI, Tereza Köch. Entrevista. Curitiba: Arquivo MAC, pasta Emma Köch, 198- Datilografado.

MARTINS, Wilson. Entrevista concedida a Luiz Carlos Soares Oliveira. Curitiba: 2005.

PILOTTO, Erasmo. Entrevista. Curitiba: Arquivo MIS, 1988. 1 cassete (75 min). son., VHS NTSC.

VELLOZO, Radhail Grein. Informações concedidas a Rossano Silva. Curitiba: 2008.

DOCUMENTOS DA ADMINISTRAÇÃO PÚBLICA

LUPION, Moysés. **Plataforma de Governo**. Curitiba: Pap. Guimarães, 1947.

PARANÁ. **Mensagem apresentada à Assembléia Legislativa do Estado por ocasião da sessão Legislativa ordinária de 1949 pelo Sr. Moysés Lupion, Governador do Paraná**. Curitiba, 1949

_____. Portaria n. 707. Curitiba, 20 jun 1950.

SEEC. Programas Experimentais para o Jardim de Infância. Curitiba, 1950.

SEEC. Programas Experimentais para o Ensino Primário. Curitiba, 1950a.

FONTES BIBLIOGRÁFICAS

ANDRADE, Mario de. **O artista e o Artesão**. 1938. [Arquivo digital].

AZEVEDO, Fernando de. **Novos caminhos e Novos Fins**. São Paulo: Melhoramentos, 1958.

CASSIRE, Ernst. **El mito Del Estado**. México e Buenos Aires: Fondo de Cultura Economica, 1947.

CARNEIRO, David; VARGAS, Túlio. **História Biográfica da República no Paraná: 1889-1994**. Curitiba: Banestado, 1994.

COSTA, Maria José Franco Ferreira da. **A dimensão de um homem:** Lysímaco Ferreira da Costa –O educador. Curitiba, PR: [s.n.], 1987

DOTTRENS, Robert. **Le Progrés a L'École:** Sélection des élèves ou changement des méthodes. Paris: Delachaux & Niestlé S.A, 1936.

_____. **La Enseñanza individualizada.** Argentina: Kapelusz, 1959.

GENTILE, Giovanni. **The Reform of Education.** New York: Brace and Company, 1922.

_____. **Sommario di Pedagogia:** Come Scienza filosofica. Bari: Librai, 1926, v. 1.

LEITE Jr, Hor-Meyll T.; ESCOBEDO, Marcel Luiz. **Moysés Lupion:** Civilizador do Paraná (v. 1). Curitiba: Imprensa Oficial, 2006.

LIÉNAUX, Ferdinand. **O desenho racional na Escola.** Porto Alegre: Globo, 1943.

LUZ, Nelson Ferreira da. Artistas Paranaenses e a Arte Moderna. In: MUSEU DE ARTE DO PARANÁ. Nelson Ferreira da Luz: o primeiro registro de uma passagem. Curitiba: MAP, 1989. p. 16-20.

MEIRELES, Cecília. **Crônicas de educação.** Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

_____. **Obra poética.** Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1987.

MONTESORI, Maria. **Pedagogia Científica:** A descoberta da Criança. São Paulo: Flamboyant, 1965.

NOHL, Hermann. **Teoria de la Educación.** Buenos Aires: Losada, 1952.

PILOTTO, Anita. **Erasmus um educador de alma romântica.** Curitiba, 1987.

PILOTTO, Erasmo. **Prática de Escola Serena.** Curitiba: 1946;

_____. **A Educação é Direito de Todos.** Curitiba: 1952;

_____. **A educação no Paraná:** Síntese sobre o ensino público elementar e médio. Rio de Janeiro: INEP, 1954.

_____. **Direito à Educação.** Curitiba: Escola Técnica de Curitiba, 1960.

_____. **Organização e Metodologia do Ensino na 1.º Série Primária:** Um caminho para o aperfeiçoamento da escola pública em países em desenvolvimento. Curitiba: Artes Gráficas, 1964.

_____. **Problemas de Educação.** Curitiba, 1966.

_____. **Th. De Bona.** Curitiba: Imprimax, 1968.

_____. **Que se exalte em cada mestre um sonho.** 2. ed. Curitiba: 1973.

_____. **Obras I.** Curitiba: 1973b.

_____. **Obras II.** Curitiba: 1976.

_____. **Apontamentos para uma Pedagogia Fundamental III.** Curitiba: 1983.

_____. **O Mural Redondo.** Curitiba: 1987

_____. **Autobiografia** (Org.). Denise Grein Santos. Curitiba: Editora UFPR, 2004.

PESTALOZZI, Johann Heinrich. **Cartas sobre educação infantil** (Org.) Cabanas, José M. Quintana. Madrid: Editorial Tecnos, 2001.

PUGLIELLI, Helio de Freitas. **Erasmus Pilotto.** Curitiba: Ed. da UFPR, 1996. Série Paranaenses, n. 7.

ROUSSEAU, Jean. J. **Emílio, ou, da educação.** Tradução de Roberto Leal Ferreira. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

SAMWAYS, Marilda Binder. **Introdução à literatura paranaense.** Curitiba: Livros HDV, 1988.

STHIELER, G. *et al.* **El tesouro del maestro:** Metodologia del dibujo, trabajos manuales, labores femeninas, economia doméstica, música y gimnasia. Buenos Aires: Editorial Labor, 1937, tomo quinto.

TEIXEIRA, Anísio. **Educação no Brasil.** São Paulo: Companhia Nacional, 1976.

TOLSTOI, Leon. L.N. Tolstoi: Obras Pedagógicas. Moscovo: Editora Progresso, 1988.

_____. **O que é arte?** Trad.: Bete Toril. São Paulo: Ediouro, 2002.

TOURINHO, Luiz Carlos Pereira. **Toiro Passante III:** Tempo de republica Velha. Curitiba: Gráfica editora Rocha, 1990. Estante Paranista, n. 34.

VAZ, Raul. **Lupion:** A verdade. Curitiba: Publicações Paratodos, 1986.

MANUSCRITOS E DOCUMENTOS NÃO PUBLICADOS

KÖCH, Emma. **Atividade posterior à 1952.** Curitiba: Arquivo MAC, pasta Emma Köch, 195-a. Manuscrito.

_____. **Programa de desenho:** Ensino Normal. Curitiba: Arquivo MAC, pasta Emma Köch, 195-b. Datilografado.

PILOTTO, Erasmo. Criação da Escola Moderna Dario Vellozo. Curitiba: Arquivo INP, 195-. Manuscrito.

_____. **Resumo de Palestra:** Educação Integral. Curitiba: Arquivo MAC, pasta Arte/Educação, out. 1968. Datilografado.

_____. **Sem título.** Curitiba: Arquivo MAC, pasta Erasmo Pilotto, out. 1974. Datilografado.

PERIÓDICOS

A Escola Pestalozzi que Fracassou. **Diário da Tarde.** Curitiba: 17 mar. 1950, p. 1 e 6.

A escola de D. Luiza. **Gazeta do Povo.** Curitiba: 28 jan. 1949, p. 5.

CID, Odette de M. O método de Madame Artus Perrelet para a iniciação ao Ensino Desenho. **Revista de Pedagogia.** Curitiba: mar. 1960, ano IV, n. 1. p. 2-10.

Cisão no PSD. **Diário da Tarde.** Curitiba: 3 jan. 1949, p. 1.

COSTA, Lúcio. ENSINO DO DESENHO NO CURSO SECUNDÁRIO. In: **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos.** Rio de Janeiro: INEP, 1952, v.18, n. 45. p. 85-107.

Curso sobre técnica de Gravura **Gazeta do Povo.** Curitiba: 21 jul. 1950, p. 3.

Cursos para o magistério. **Gazeta do Povo.** Curitiba :12 mar. 1949, p. 1 e 5.

DIÁRIO DA TARDE, Curitiba: 6 jan. 1949, p. 1 e 6.

Exposição de Pinturas do Colégio Estadual do Paraná, O DIA, 17 nov. 1950.

Formação de Monitoras para Jardins de Infância. **Gazeta do Povo.** Curitiba: 26 abr. 1950.

Gazeta do Povo. Curitiba: 3 fev 1949.

Gazeta do Povo. Curitiba: 4 jan. 1949, p. 3.

HAYGERT, Aroldo Murá. UFPR não ouve o clamor público, depende da burocracia. **Indústria & Comércio.** Curitiba: 7 maio 2012.

II Exposição Infantil. **Gazeta do Povo.** Curitiba: 9 nov. 1950.

Joaquim. Curitiba, ano 1, n. 4, set. 1946.

LOPEZ, Munhoz. Ateísmo, Antítese da Democracia. **Diário da Tarde** Curitiba: 19 jan. 1949, p. 1.

LOURENÇO FILHO, M.B. A educação rural no México. In: **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Rio de Janeiro: INEP, 1952, V.18, n. 45. p. 108-198.

MILLARCH, Aramis. Lupion. **Gazeta do Povo**. Curitiba 23 set. 1990.

Mostra de Artes Plásticas Infantil. **Gazeta do Povo**. Curitiba: 10 nov. 1950, p. 1.

PILOTTO, Erasmo. Gurizada, vamos desenhar! **Diário da Tarde**. Curitiba: 4 jun. 1946, p. 4.

_____. O método de Madame Artus Perrelet para a iniciação ao Ensino Desenho. **Revista de Pedagogia**. Curitiba: mar. 1960, ano IV, n. 1, p. 1-2.

_____. Econômico e a educação. **Revista de Pedagogia**. Curitiba: set. 1965, ano V, n. 3, p. 4-16.

_____. As nobres mulheres. In: **A Lâmpada**. Curitiba: INP, Jan.- dez 1984, ano LIV, n. 188 e 189, p. 8-9.

_____. A Escola de Hoje e a Escola de Amanhã. **A Lâmpada**. Curitiba, ano LXXIII, n. 256-259, jan.-dez. 2005, p. 6-8.

RATACHESKI, A. **A Lâmpada**. Curitiba: INP, n. 208, 211, jan./dez., Curitiba, PR, 1992.

Realizações em Prol da Educação. **Gazeta do Povo**. Curitiba: 15 dez. 1949, p. 1.

Recomposição do Tribunal de Contas. **Diário da Tarde**. Curitiba: 8 mar. 1951, p. 1-6.

Revista de Pedagogia. Curitiba: maio. 1957 a fev. 1966, v. 1 ao 5. (20 exemplares).

Secretaria de Educação convoca professores dos Jardins de Infância da capital. **Gazeta do Povo**. Curitiba: 16 jan. 1949.

Secretário de Educação e Cultura do Estado, **O Dia**. Curitiba: 4 jan. 1949, p. 1.

Telegramas para Hoje. **Diário da Tarde**. Curitiba: 16 fev. 1949, p. 1.

TEIXEIRA, Anísio. Centro Educacional Carneiro Ribeiro. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, v. 31, n. 73, p. 78-84, jan./mar. 1959.

Um técnico em seu Lugar publicado no jornal. **Gazeta do Povo**. Curitiba: 5 jan. 1949, p. 1.

Uma Exposição Diferente. **O Dia**. Curitiba: 6 dez. 1949, p. 6.

6 Anexos

6.1 ANEXO 1: TRAJETÓRIA EDUCACIONAL E TRAJETÓRIA PROFISSIONAL

Formação: (escolar, acadêmica e/ou autodidata)	1917 – Grupo Escolar Dr. Xavier da Silva. 1922/26 – Ginásio Paranaense (atual Colégio Estadual do Paraná). 1927/28 – Escola Normal de Curitiba (atual Instituto de Educação do Paraná Professor Erasmo Pilotto). 1927 – Centro de Cultura Filosófica. 1928 – Centro de Cultura Pedagógica.
Atuação Profissional como Professor (a): (Instituições, disciplinas e períodos)	1929-1930 – Escola Normal de Paranaguá, professor de português. 1932 – Escola Normal de Ponta Grossa, professor de português inicialmente e no mesmo ano é transferido para a cadeira de psicologia e pedagogia. 1933-1947 – Escola Normal de Curitiba (Escola de Professores), professor de Metodologia, Psicologia, Biologia aplicada à Educação e História da Educação. 1943-1945 – Instituto Pestalozzi, proprietário e professor. 1948 – Escola de Música e Belas Artes, professor de história da arte. 1952 – Escola Moderna Dario Vellozo, professor.
Atuação Profissional no campo editorial: (imprensa, revistas, organização de publicações, etc);	1944 – Grupo Editorial Renascimento do Paraná – Gerpa, com Raul Gomes. 1946 – Revista Joaquim, com Dalton Trevisan, Poty e Guido Viaro. Colaborador dos jornais <i>O Dia</i> e <i>Diário da Tarde</i> , primeiros artigos encontrados datam da década de 1930.
Participação em Centros, Grupos, Associações Culturais, etc:	1944 – Sociedade Artística Brasília Itiberê – SCABI, com Raul Gomes e Adriano Robine. 1944 – Salão Paranaense de Belas Artes, em conjunto com diversas instituições culturais e artistas curitibanos. 1943 e 1944 – Exposições de Arte Infantil, em conjunto com Raul Gomes, Guido Viaro, Osvaldo Lopes e Theodoro De Bona.
Cargos públicos e privados ocupados: (Instituição, posição e período);	1931 – Grupo Escolar Professor Brandão, diretor. 1932 – Escola Normal de Ponta Grossa, diretor. 1938-1947 – Escola Normal de Curitiba (Escola de Professores), assistente técnico, cargo de confiança da direção, ocupado por Osvaldo Pilotto. 1948- 1951 – Conselho Técnico do Administrativo da EMBAP. 1949-1951 – Secretaria de Estado da Educação e da Cultura, secretário. 1952 – (data de saída não encontrada) – Tribunal de Contas do Estado, auditor. 1956- 1970 – Associação de Estudos Pedagógicos, fundador.

Levantamento realizado pelo autor para o Grupo de Pesquisa História Intelectual e Educação.

6.2 ANEXO 2: CRONOLOGIA DE OBRAS PUBLICADAS DE ERASMO PILOTTO

DÉCADA DE 1940

1940 – Oração de Paraninfo

Oração proferida em 23 de novembro de 1939, Pilotto era professor da Escola de Professores nesse momento.

1945 – Emiliano

Obra editada pelo Gerpa, no momento que Pilotto colaborava com Raul Gomes na produção e edição do grupo. Primeira obra da série Estudos Paranaenses, teve uma segunda edição na coletânea Obras II (1976).

1946 – Prática da escola serena

Obra síntese das experiências educacionais de Pilotto como assistente-técnico na Escola de Professores e Instituto Pestalozzi.

1949 – Reorganização do ensino secundário

Obra publicada durante a gestão de Pilotto como Secretário de Estado da Educação e da Cultura. O livro é a publicação da oração de paraninfo, pronunciada por Pilotto, em 5 de novembro de 1949, por ocasião da colação de grau das normalistas da Escola Normal de Jacarezinho.

DÉCADA DE 1950

1952 – A educação e direito de todos

Obra publicada após a saída de Pilotto da Secretaria de Estado da Educação e da Cultura. Da mesma forma que a obra Prática da escola serena, o livro A educação e direito de todos é uma síntese das experiências educacionais de Pilotto, sistematizando as experiências desenvolvidas na gestão como secretário, especialmente do projeto das Escolas Normais Regionais, além da experiência na Escola Moderna Dario Vellozo.

1953 – João Turin

A obra é a publicação do discurso póstumo proferido por Pilotto, em 10 de julho de 1949, no enterro do escultor João Turin. Pilotto, além de amigo de Turin, fez o discurso em nome do Governo do Estado do Paraná, na figura de Secretário de Estado da Educação e da Cultura. O livro faz parte da série Estudos Paranaenses. teve uma segunda edição na coletânea Obras II (1976).

1954 – Temas de Educação de nosso tempo: Teleologia pedagógica

Paralelamente ao projeto do livro Temas de Educação de nosso tempo, Pilotto funda, em 1953, a Escola Paranaense de Pedagogia, destinada a ser uma escola de metodologia, prestando assessoria sobre o método desenvolvido por Pilotto no período como Secretário de Estado da Educação e da Cultura.

1954 – A educação no Paraná: Síntese sobre o ensino público elementar e médio

Obra editada pelo Ministério da Educação e Cultura a pedido de Anísio Teixeira.

1958 – Problemas abertos no estudo de sistemas escolares para o Brasil

O livro editado pela Associação de Estudos Pedagógicos.

1959 – Situações do desenvolvimento brasileiro e educação

É o terceiro livro publicado pela Associação de Estudos Pedagógicos.

DÉCADA DE 1960

1960 – Direito à educação

Quarto livro publicado pela Associação de Estudos Pedagógicos.

1960 – Prioridades financeiras para o ensino paranaense

A obra teve colaboração de Wilson Martins e constitui-se da contribuição do Paraná na XIII Conferência Nacional de Educação, promovida pela Associação Brasileira de Educação – ABE.

1964 – Organização e metodologia do ensino na 1.^a série primária: Um caminho para o aperfeiçoamento da escola pública primária nos países em desenvolvimento.

É a nona obra publicada pela Associação de Estudos Pedagógicos.

1965 – Graal

Coletânea de discursos de formatura. Publicação da Associação de Estudos Pedagógicos.

1965 – Fatos e expectativas novas na educação na América Latina

Conforme Pilotto (2004, p. 111), o livro seria a justificativa sociológica da obra Organização e metodologia do ensino na 1.^a série primária. Publicação da Associação de Estudos Pedagógicos.

1966 – Problemas de educação

Publicação da Associação de Estudos Pedagógicos.

1967 – Que se exalte em cada mestre um sonho

Nova coletânea de discursos de formatura dirigidos a diferentes turmas de normalistas saídas das Escolas Normais do Paraná. As orações foram proferidas entre os anos de 1939 e 1966. A obra teve mais três edições publicadas nos anos de: 1973, 1977 e 1987. Publicação da Associação de Estudos Pedagógicos.

1968 – Para um humanismo individualista

Nesse ano Pilotto voltaria à Escola de Professores, naquele momento Instituto de Educação, para ministrar um curso de aperfeiçoamento para professores da 1.^a série primária. Publicação da Associação de Estudos Pedagógicos.

1968 – Theodoro De Bona

Obra integrante da série Estudos Paranaenses, teve uma segunda edição na coletânea Obras II (1976).

1969 – Dario Vellozo: Cronologia

Obra integrante da série Estudos Paranaenses, teve uma segunda edição na coletânea Obras II (1976).

DÉCADA DE 1970**1973 – Obras I**

Reúne os livros: Temas da Educação de nosso tempo (1954), Direito à educação (1960) e Para um humanismo individualista (1968). Além da publicação da obra inédita Pequenos ensaios.

1973 – Ofélia

Conto publicado em parceria com Anita Camargo Pilotto.

1973 – Mallarmé: carta a Colombo de Souza

Publicação de correspondência endereçada a Colombo de Souza, datada de outubro de 1972. A obra foi publicada na coletânea Obras II (1976) e teve uma segunda edição em 1983.

1976 – Obras II

Reúne os livros da série de estudos paranaenses: Emiliano, Dario Vellozo, João Turin e Theodoro De Bona, mais a obra Mallarmé. Além dos livros inéditos: Notas sobre Spinoza e Poeira do Quotidiano.

DÉCADA DE 1980**1980 – Informe sobre treinamento de mestres e alfabetização**

A década de 1980 é a fase final da produção de Pilotto.

1982 – Apontamentos para uma pedagogia fundamental v. 1 e 2

O volume 3 e 4 dos Apontamentos para uma pedagogia fundamental foram publicados em 1985.

1983 – Mestre de Meninos

Publicação realizada pelo Setor de Educação da UFPR. Trata-se do discurso proferido por Pilotto ao receber o título de professor honoris causa. A obra foi reeditada em 1984.

1987 – Mural redondo

Última obra escrita por Pilotto.